

В.И. АНДРЕЕВ

ПЕДАГОГИКА

**УЧЕБНЫЙ КУРС
ДЛЯ ТВОРЧЕСКОГО
САМОРАЗВИТИЯ**

ИЗДАНИЕ ЧЕТВЕРТОЕ

*Рекомендован Министерством образования РФ
в качестве учебного пособия
для студентов высших учебных заведений
по специальности «Педагогика»*

**К а з а н ь
Центр инновационных технологий
2 0 1 2**

УДК 371.(07)
ББК 74.00
A65

Рецензенты:

Н.Д. Никандров – академик Российской Академии образования, доктор педагогических наук, профессор
В.А.Сластенин – академик Российской Академии образования, доктор педагогических наук, профессор

Андреев, В.И.

A65 Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – 3-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2012. – 608 с.

ISBN 5-93962-039-7

Учебный курс адресован студентам университетов и педагогических вузов для их творческого саморазвития в связи с изучением курса педагогики и подготовки их как учителей-исследователей, а также учителям средних школ, лицеев, гимназий, включенным в инновационные процессы, всем тем, кто проявляет интерес к проблемам творческого саморазвития.

ISBN 5-93962-039-7

© Андреев В.И., 2012
© Центр инновационных технологий (оформление), 2012

*Посвящаю моим дорогим
родителям – сельским учителям
Клавдии Яковлевне и
Ивану Михайловичу Андреевым*

ПРЕДИСЛОВИЕ

Уважаемый коллега!

Студент университета или педагогического вуза, т.е. будущий учитель, а также учитель, работающий на будущее России, автор этой книги обращается к вам как коллега к коллеге. На нас лежит большая ответственность и великая миссия – быть Учителем нового столетия. XXI век? Каким ему быть – во многом зависит и от нас, учителей. Он может войти в историю как век катаклизмов и катастроф или открыть путь в ноосферу – сферу духовно-нравственного и творческого саморазвития человека и всего человечества.

Российской педагогике нужна новая вдохновляющая идея.

Такой национальной педагогической идеей может стать идея творческого саморазвития образовательно-воспитательных систем, ориентированных на непрерывное творческое саморазвитие и учителя, и учащихся. В связи с этим в процессе модернизации образования в России **принцип творческого саморазвития** должен стать одним из приоритетных и системообразующих, открыть новые педагогические стратегии.

Это, однако, не означает, что российская педагогика и педагогическая практика должны самоизолироваться от всего ценного и перспективного, чем обладает европейская, американская или восточная педагогическая культура.

Принцип открытости педагогических систем должен стать тем дополнительным педагогическим принципом, с помощью которого темпы творческого саморазвития образовательно-воспитательных процессов в России могут и должны набирать силу.

В нынешней ситуации, когда духовно-нравственная составляющая российского общества упала особенно низко, автор видел свою задачу в том, чтобы показать в современном образовании и воспитании главным приоритетом должно стать творческое саморазвитие духовно-нравственной сферы личности.

Следует обратить внимание читателя на то, что в первом разделе книги раскрыты общие основы педагогики: цели, принципы, закономерности, методы обучения и воспитания. В последующих разделах излагаются проблемы дидактики, теории и практики воспитания; автор показывает, как педагогические теории трансформируются в педагогические технологии, которым в настоящее время правомерно придается большое значение.

Предлагаемая читателю книга существенно отличается от многих известных учебников по педагогике. Во-первых, в ней реализуется идея ориентации всего курса на творческое саморазвитие студента – будущего учителя, включенного в педагогические инновационные процессы школы. Все методы, приемы обучения, воспитания вы должны как бы «пропустить» через себя и на основе активной рефлексии трансформировать их в методы и приемы творческого саморазвития.

Помните! Творческая личность – это творчески саморазвивающаяся личность. Такой личностью и должен быть современный учитель. На становле-

ние творчески саморазвивающейся личности направлено содержание многих глав, но особенно вопросов и заданий для творческого саморазвития, к которым необходимо отнестись вдумчиво и серьезно. Возможно, вы не выполните все задания сразу, но даже выполнив лишь часть из них, вы почувствуете вкус к профессионально-педагогическому творчеству и обретете начальный капитал для творческого саморазвития. Этому же способствуют и «Педагогические максимы» – собрание изречений и оригинальных высказываний, которые побуждают к творческим размышлениям, к творческой рефлексии, а следовательно, стимулируют творческое самообразование.

Во-вторых, предлагаемый учебный курс обладает определенной прогностичностью. Автор стремился не только показать, что сделано педагогами прошлого, но и раскрыть возможности применения их блестящих педагогических идей сегодня и в обозримом будущем.

В-третьих, чтобы современный учитель стал носителем духовности, культуры и творчества, необходимо сместить усилия школы, учителя, ученика и предметного знания (по физике, математике, литературе) к антропологическому знанию, направленному на самообучение, самовоспитание, саморазвитие личности.

Это не значит, что мы умаляем значение знаний по предметам. Нет! Автор лишь стремится избавиться от асимметрии, сориентировав педагогику на человекознание. Чтобы все это состоялось, необходимо существенно поднять философскую и методологическую культуру учителя.

При написании данной книги автор опирался не только на многочисленные первоисточники, результаты собственных исследований, но и на исследования своих соискателей, аспирантов и докторантов, особенно по следующим проблемам: модульного и компьютерного обучения (Г.В. Ившина); по изучению факторов и барьеров саморазвития учреждений дополнительного образования (А.И. Щетинская); по творческому саморазвитию личности в детских и подростковых организациях (В.А. Дергунов); по системно-целевому подходу в дифференциации обучения, создающему наиболее благоприятные условия для творческой самореализации старшеклассников (Л.Н. Дроздикова); по изучению факторов и барьеров для творческого саморазвития учителей инновационных школ (Н.Ш. Чинкина); по сравнительному анализу творческой самореализации учителей инновационных школ (И.В. Золотухина); по разработке образовательного стандарта педагогической компетентности студентов – будущих учителей (Н.В. Телегина); по развитию школы-комплекса в условиях инноваций и педагогического мониторинга (Д.З. Ахметова).

Многие положения, изложенные в данной работе, были предметом моих выступлений и обсуждений с коллегами на методологических семинарах кафедры педагогики Казанского государственного университета. Пользуясь случаем, я выражаю благодарность всем своим ученикам и коллегам. Не все изложенное в работе раскрыто с достаточной полнотой, не все педагогические проблемы получили всестороннее и глубокое освещение. Однако в рамках задач, являющихся, по моему мнению, актуальными и значимыми, я стремился не изрекать прописные истины, а приобщить читателя к их поиску, размышлению и тем самым – к творческому саморазвитию. И если это приобщение состоится, то автор будет считать свою задачу выполненной.

Замечания и предложения читатели могут направить по адресу:

420137 Казань, ул. Гаврилова, д.52, кв.80, Андрееву В.И.

(тел. для справок: (8432) 57-76-53)

РАЗДЕЛ I. ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ

Глава 1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ

1.1. АКТУАЛЬНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ И ПАРАДИГМЫ

Отечественную систему образования и воспитания, как и состояние современной российской педагогики, часто характеризуют как кризисную. Это состояние неотделимо от кризиса общества, когда из сферы политики и экономики кризис перешел в область культуры, образования и воспитания человека.

По уровню преступности, коррупции, аморального поведения людей Россия, к великому сожалению, вышла в последние годы на лидирующее место в мире.

Среди проблем, которые волнуют практически всех, на первый план выступил круг вопросов, связанных с безнравственностью, бездуховностью.

Что же делать учителю в этой ситуации? Ждать, когда Россия перейдет к демократии и цивилизованной рыночной экономике? Или бороться? Но с кем? Автор этих строк убежден, что ни первое, ни второе, не приемлемо.

Ожидать лучших времен в бездействии просто аморально. Борьба же, как это уже было в России, может привести к гражданской войне. Остается третий путь – самый трудный, но, на наш взгляд, самый обнадеживающий, – путь автоэволюции, где приоритетной стратегией должна стать стратегия упорного творческого саморазвития образовательно-воспитательных систем, а значит, и творческого саморазвития самого учителя.

Но для того, чтобы эта и ряд других глобальных стратегий привели в движение всю педагогическую систему, каждый – и учитель, и ученик – должен осознать причины кризисных явлений и ключевые проблемы в образовательно-воспитательной системе в целом.

В условиях, когда в России модернизируется все и вся, в том числе и система образования, школы и вузы не имеют надежных целей-ориентиров. Старые цели и ценности, обусловленные коммунистической и социалистической идеологией, подверглись резкой критике, а новые цели и ценности до сего времени недостаточно ясны. В условиях социализма не надо было думать о трудоустройстве, так как государство гарантировало работу, хоть и не очень высокооплачиваемую, но для всех. В условиях социализма от человека не требовалось вести жесткую конкурентную борьбу за выживание, достаточно было приспособиться к медленному, но верному продвижению вверх по служебной лестнице. В условиях изолированности от внешнего мира и распределительной системы снабжения практически не требовалось знаний иностранных языков, да и экономические знания требовались далеко не всем, а лишь очень ограниченному кругу лиц.

В современных условиях рыночной экономики и открытости всему миру знание экономических дисциплин и владение иностранным языком становится одним из основных условий жизни, и жизни безбедной.

В рассуждениях о целях образования и воспитания россиянам в качестве идеальной навязывается модель человека европейского стандарта. Однако является ли эта модель идеальной для России XXI? Специально проведенное исследование А.А. Зиновьева о человеке европейской культуры и европейского образования показывает, что у «западноида» (термин А.А. Зиновьева) есть свои несомненные достоинства, но он не лишен и недостатков. Для «западноида» характерны «...практицизм и деловитость, расчетливость, способность к конкурентной борьбе, изобретательность, способность рисковать, холодность, эмоциональная черствость, склонность к индивидуализму, повышенное чувство собственного достоинства, стремление к независимости и успеху в деле, склонность к добросовестности в деле, склонность к публичности и театральности, чувство собственного превосходства над другими народами, склонность управлять другими более сильная, чем у других народов, способность к самодисциплине и самоорганизации» (2, с.46).

Ясно, что с учетом специфики российской культуры не все качества, характерные для человека европейской культуры, приемлемы для выстраивания целей как высшего, так и среднего образования. Было бы ошибкой недооценивать тот факт, что мы, россияне, обладаем тем духовно-нравственным потенциалом, от которого необходимо отталкиваться и с учетом которого формулировать новые цели. Однако россияне, разумеется, имеют и свои недостатки. Чрезвычайно интересен в этой связи взгляд на нас иностранца. Вот какую характеристику дает итальянский психолог Антонио Менегетти, трижды побывавший в России: за Россией будущее, пишет он, «потому, что по потенциалу разума русский народ – один из великих», однако, по его мнению, «реализация этого потенциала возможна лишь при условии преодоления безынициативности и лени» (3, с.6). Говоря о главной проблеме русских, он отметил: «Действительно, ваш государственный режим способствует инфантильности. как только у вас возникает какая-то проблема, вы считаете, что государство обязано ее вам разрешить. Поэтому любую форму помощи вы ожидаете только от государства. Но общественная организация никогда не может предложить оптимального выбора для каждого человека: если вы хотите стать самим собой, то вы должны рисковать и сами .за это заплатить... И складывается такое впечатление, что не только режим сковывает инициативу вашего «я», но и вы сами»(3, с.6). С мнением итальянского психолога трудно не согласиться.

Россияне — представители стыковой евроазиатской культуры. И современная модель целей развития личности в процессе образо-

вания и воспитания в России XXI века должна вобрать в себя все лучшее, что характерно для европейской и азиатской культур.

Однако если от глобальных проблем моделирования целей личностно-ориентированного обучения и воспитания россиянина XXI века перейти к более содержательному анализу, то перечень проблем будет возрастать по мере того, как мы будем осмысливать их суть, особенно соотнося достижения и заделы, имеющиеся в педагогической науке, и реальное положение в педагогической практике.

Итак, для начала возьмем наиболее актуальные и значительные проблемы, стоящие перед средней школой, с которыми столкнулся Институт общеобразовательной школы РАО, и на которые указали В.Леднев и М.Рыжаков в связи с разработкой так необходимых для педагогической практики стандартов среднего образования в России. Среди них:

- принятие рядом образовательных учреждений учебных планов, в которых отсутствуют или существенно сокращены многие базовые образовательные дисциплины;

- введение дисциплин, значение которых для общего образования более чем сомнительно;

- перенос в сферу оплачиваемых образовательных услуг многих предметов, необходимых для продолжения образования;

- ранняя специализация со всем характерным для нее комплексом негативных последствий;

- превышение (подчас значительное) предельно допустимых норм учебной нагрузки;

- создание и использование программ, качество которых не соответствует элементарным требованиям;

- разрушение системы оценки достижений учащихся без создания и внедрения адекватной замены;

- появление в школе книг и пособий, которые по содержанию и жанру не в состоянии выполнять педагогические функции.. .»(4, с. 9).

Но и этот перечень проблем далеко неполный. К тому же в реальных условиях разработка стандарта образования, определяемого как «результат образования, отражающий общественный идеал и понимаемый в качестве государственной нормы образованности, которая учитывает реальные возможности личности и системы образования по достижению этого идеала» (4, с.9), требует значительных усилий и ученых-педагогов, и педагогов-практиков.

Во-первых, в условиях активной инновационной деятельности, регионализации образования огромного числа экспериментальных школ (например, в Казани каждая вторая школа экспериментальная) необходимо обеспечить единство образовательного пространства в России.

Во-вторых, введение все новых и новых курсов и спецкурсов с неизбежностью приводит к перегрузке учащихся и, как следствие, подрывает их физическое здоровье.

В-третьих, усиление дифференциации и профилизации обучения, особенно в старших классах, будучи несомненно положительным явлением, может привести и часто приводит к тупику — к такому негативному явлению, когда, заканчивая, например, гуманитарный лицей, ученик не может поступить в технический вуз, так как уровень его математической подготовки явно недостаточен.

Кризисные явления в системе высшего образования легче всего осмыслить, анализируя проблемы педагогического образования. У нас в России да и во всем мире происходит понимание того, что, в XXI веке, вряд ли удастся сделать новый скачок в развитии образования, если не поднять качество педагогического образования. Однако это возможно лишь при решении целого ряда актуальных проблем.

Прежде всего современный студент — будущий учитель не получает в полном объеме системного антропологического знания. Акценты современного педагогического знания неправомерно смещены на предметные знания. Считается, что будущему учителю физики важно прежде всего знать физику, учителю математики — математику, а все остальное приложится.

Анализ современных тенденций в развитии педагогического образования показывает, что выпускники педагогических вузов и университетов обладают крайне низкой методологической, психологической да и педагогической культурой. К активному участию в инновационной, экспериментально-исследовательской деятельности они практически не готовы. Хотя, казалось бы, они-то и должны стать тем стартовым инновационно-педагогическим капиталом, который мог бы дать новый импульс творческому саморазвитию современных образовательно-воспитательных систем.

Если опираться на проблемно-ориентированный подход в системе педагогического образования, то современного студента — будущего учителя необходимо подготовить к решению следующих проблем.

Одна из проблем, как уже отмечалось, — это проблема антропологического образования студента — будущего учителя. Поскольку его главная задача — научиться работать с Человеком, то и основой его профессиональной подготовки должна стать антропологическое знание. Ядром этого образования должна, несомненно, стать глубокая философская и психолого-педагогическая подготовка. Традиционно, особенно это касается предметов психолого-педагогического цикла, такой подготовке уделялось недостаточно внимания, и студенты не получали полноценных антропологических знаний о человеке.

Можно привести множество примеров того, как в существующей педагогической практике из-за ограниченности именно антропологического знания учителя допускается множество профессиональных ошибок. Вот только одна из них. В одной из лучших школ Республики Татарстан — школе-комплексе №1 г. Зеленодольска (40 километров от Казани) произошел такой случай. Девочка Закирова Дина

11 лет, по мнению ряда учителей, плохо успевала по математике. В связи с этим ей было настоятельно рекомендовано перейти из гимназии в обычную школу. И конечно, все были поражены, когда на конкурсе детского рисунка в Японии Закирова Дина получила серебряную медаль.

Другая проблема — это проблема становления учителя как человека высокой культуры, хорошо знающего как национальные культурные традиции России, так и достижения мировой культуры. Культурологический компонент в подготовке современного учителя явно недостаточен. Даже в тех вузах и университетах, где стали приобщать студентов — будущих учителей к достижениям отечественной и мировой культуры, это в основном осуществляется на уровне «знаний», а не на уровне «умений и способностей», что явно недостаточно для развития и саморазвития человека культуры.

Третий блок проблем — это проблемы специально-предметной подготовки учителя. Профессиональная подготовка учителя как предметника, то есть преподавателя конкретного предмета, хотя и занимает в российских педагогических вузах и университетах значительное место, однако содержательно и методически еще далеко несовершенна. Профессионально-предметная подготовка учителя требует оптимизации его теоретической и практической подготовки.

Проблема соотношения фундаментальной и прикладной, теоретической и практической подготовки учителя так же еще далека от своего решения.

Следующий блок проблем связан с подготовкой учителя к инновационно-исследовательской деятельности, что требует развития у студентов — будущих учителей методологической культуры, философско-педагогического мышления, способности видеть и самостоятельно решать педагогические проблемы, которыми так богата наша педагогическая практика.

Вместе с тем модернизация высшего педагогического, в том числе университетского, образования хотя и медленно, но идет. Переосматриваются учебные программы, планы, но... нет соответствующих им учебников. В частности, нет приемлемого учебника педагогики.

Старые учебники педагогики не устраивают ни вузовских преподавателей, ни студентов. Причин много. Назовем некоторые из них.

Старые учебники написаны в нормативно-догматическом стиле. Порой они напоминают предписания-алгоритмы. В этих учебниках есть, казалось бы, все: и методология, и описание целостного педагогического процесса, и дидактика с теорией и методикой воспитания, но они ... бездетны, так как в них очень мало внимания уделяется личности учителя и ученика. И даже если они представлены, то в некоторой статике. В них не раскрыты динамика и способности личности к рефлексии, к творческому саморазвитию.

Традиционные учебники педагогики не ориентированы на подготовку учителя к инновационной, экспериментально-исследовательской деятельности. Поэтому в современных условиях необходим учебник педагогики, в котором инновационно-исследовательский подход сочетался бы с практико-ориентированным подходом, раскрывающим новые и новейшие технологии обучения и воспитания.

Этот перечень недостатков традиционных отечественных учебников педагогики можно было бы продолжить. Ясно одно, существует насущная проблема создания отечественного учебника педагогики. Каким ему быть? Предлагаемый учебник — один из вариантов экспериментального вузовского учебника «Педагогика для творческого саморазвития». Вероятно и он не лишен недостатков, но автор стремился в меру своих сил и способностей преодолеть перечисленные выше недостатки и обогатить содержание учебника тем новым, оригинальным материалом, который бы отражал современные достижения педагогической теории и практики.

Анализируя вышеперечисленные и другие методологические проблемы, хотелось бы обратить внимание на то, что любая проблема имеет в своей основе противоречие и означает рассогласование чего-то с чем-то.

Так, например, массовый характер обучения входит в противоречие с тем, что каждая личность имеет свой темп обучения, свой уровень познавательных и других способностей. Данное противоречие неизбежно порождает проблему дифференциации и индивидуализации обучения.

Возвращая читателя к кризисным явлениям в системе среднего образования, к проблемам воспитания и творческого саморазвития личности в средней школе, лицее, гимназии, представляется важным обозначить так называемое проблемное поле, то есть круг наиболее значимых приоритетных проблем, с которыми приходится постоянно сталкиваться учителю. Это:

- проблема обновления и конкретизации целей обучения, воспитания и творческого саморазвития личности;
- проблема сочетания демократизации и элитарности образования;
- проблема обновления и оптимизации содержания гуманитарного и естественно-математического образования;
- проблема индивидуализации, дифференциации и профилизации обучения и воспитания;
- проблема разработки и внедрения новых методов, педагогических технологий обучения и воспитания;
- проблема социализации личности и ее профессионального самоопределения;
- проблемы экологического, экономического образования и воспитания;

- проблема духовно-нравственного воспитания и саморазвития личности;
- проблема трудовой и политехнической подготовки учащихся;
- проблема обучения и воспитания творчески одаренных и способных учащихся;
- проблемы обучения и воспитания «трудных» учащихся;
- проблемы педагогической диагностики и управления качеством обучения и воспитания.

Проблемное поле развития и саморазвития среднего образования можно было бы значительно расширить. Однако даже из предлагаемого перечня ясно, что спектр проблем, стоящих перед современным учителем, настолько широк, что от него требуется высокий уровень профессионального, творческого, исследовательского потенциала, чтобы найти ответ на стоящие перед ним вопросы либо в имеющейся психолого-педагогической и методической литературе, либо искать ответ непосредственно самому.

Хотелось бы также обратить внимание читателя на барьеры и педагогические парадигмы. Согласно «Словарю русского языка» С.И.Ожегова, барьер — это «преграда, препятствие для чего-либо». Данное понятие может быть применено и в педагогике для обозначения всего того, что препятствует, сдерживает и в конечном итоге снижает эффективность обучения, воспитания и развития личности. На психологические барьеры творческой деятельности обратил внимание А.Н.Лук (5). Среди наиболее значимых он отметил: страх, боязнь неудачи, чрезмерная самокритичность, лень и др. Предпринятая нами попытка систематики барьеров учебно-творческой деятельности показала, что возможно выделить три группы таких барьеров.

Социально-педагогические. С одной стороны – замкнутый образ жизни, отсутствие социальных условий для занятия соответствующим (любимым) видом творческой деятельности, неблагоприятный творческий микроклимат в семье, среди друзей, низкая престижность данного вида деятельности. С другой стороны, авторитарный стиль педагогического руководства. Учитель равнодушен к успехам и достижениям учащихся в учебно-творческой деятельности, у учителя отсутствует чувство юмора; учитель не учитывает совместимости отдельных учащихся при организации групповой учебно-творческой деятельности; учитель значительно завышает или, наоборот, занижает требования к ученику, необъективен в оценках; учитель увлекается информативно-алгоритмическими методами преподавания, в результате чего учащимся дается избыточная информация, что лишает их самой возможности творчества; недостаточно актуализируются прежний опыт, знания, умения учащихся. Догматический стиль обучения, жесткий контроль (преимущественно прямой и оперативный) на всех этапах учебно-творческой деятельности: неудачная постановка творческой задачи, узкоспециальный подход к решению

задачи, неудачный выбор общей стратегии решения задачи, незнание и неумение применять логические и эвристические приемы и методы (например, аналогии, инверсии, эмпагии, морфологического анализа). В результате учащиеся оказываются в ситуации с чрезвычайно низким уровнем базисных (опорных) знаний, умений и навыков, без которых оказываются не в состоянии даже приступить к учебно-творческой деятельности.

Личностные (психологические). Низкий (или даже отрицательный) мотив у учащегося к решению предложенной творческой задачи, неверие в собственные силы, лень, равнодушие к успеху, к лидерству, слепая вера в авторитет, отсутствие воображения, односторонность анализа и мышления в целом, боязнь думать и рассуждать рискованно, отсутствие чувства юмора, инерция мышления.

Физиологические. Переутомление, слабое здоровье, недостаточность сна, несоблюдение режима отдыха и питания, отсутствие достаточного комфорта в помещении (недостаточная освещенность, вентиляция воздуха, неудобное рабочее место) и т.д.

Антиподом «барьеров» естественно являются «условия». Не вдаваясь в детали обоснования, к социально-педагогическим условиям развития творческих способностей учащейся молодежи мы отнесем следующие:

1) ориентация общества и его институтов на развитие творческих способностей учащейся молодежи;

2) разработка педагогической теории творчества (проблем диагностики творческих способностей личности, педагогических средств управления и самоуправления учебно-творческой деятельностью, условий активного перехода учебно-творческой деятельности в научно-творческую, развитие технического, художественного творчества и т.д.);

3) совершенствование педагогических и дидактических условий, ориентированных на развитие творческих способностей личности (совершенствование содержания, внедрение и активное применение новых форм и методов, стимулирующих творческие способности личности);

4) совершенствование разнообразных форм, методов стимулирования творческой деятельности учащейся молодежи (проведение олимпиад, смотров, конкурсов, организация разнообразных выставок технического творчества, молодежных исследований и разработок и т.д.);

5) организация конференций, семинаров ученых-педагогов и обмен опытом среди педагогов-практиков по проблемам развития творческих способностей учащейся молодежи;

6) систематическая и действенная пропаганда творческих достижений учащейся молодежи через средства массовой коммуникации (телевидение, радио, газеты, журналы) в целях повышения престиж-

ности таких ее видов, как техническое творчество, научно-исследовательская деятельность, самодеятельное художественное творчество, различные прикладные виды творчества и т.д.

Что еще сдерживает развитие творческих способностей личности в практике обучения и воспитания? Многолетние размышления по этому поводу дают ответ: педагогические парадигмы! Понятие «парадигма» получило широкое распространение в научной литературе после выхода в свет работы американского историка физики Т.Куна. Под «парадигмой» понимается и научная теория, признанная научным сообществом, и правила и стандарты научной практики, и стандартная система взглядов. Данное понятие может быть, на наш взгляд, продуктивно использовано и при анализе педагогических проблем, при анализе устоявшихся, но далеко не бесспорных точек зрения.

Под педагогической парадигмой понимается устоявшаяся, ставшая привычной точка зрения, модель-стандарт решения определенного класса педагогических задач, которые, однако, продолжают применяться, несмотря на то, что в педагогической науке и передовой педагогической практике уже имеются факты, которые ставят под сомнение общепринятую точку зрения.

Первая педагогическая парадигма заключается в следующем: существует установка многих педагогов на то, что вначале у учащихся необходимо сформировать глубокие и прочные знания, а уж затем, на завершающих этапах изучения соответствующей темы, ставить и решать творческие задачи. Именно на это ориентируют учителей многие традиционные методики обучения математике, физике и другим наукам в средней школе да и в вузе. Не отрицая необходимости широкого применения творческих задач на завершающих этапах обучения, вместе с тем хотелось бы подчеркнуть, что на этапе осмысления учебного материала и на этапе его эмпирического и теоретического обобщения, а также при практическом применении всегда имеются широкие возможности для активизации и интенсификации учебно-творческой деятельности учащихся.

Вторая педагогическая парадигма связана с реализацией принципа доступности обучения. Из одного учебника дидактики, педагогики в другой переносится формулировка этого принципа. Так, в учебнике «Педагогика школы» под редакцией профессора И.Т.Огородникова читаем: «Принцип доступности обучения вытекает из требований учета возрастных особенностей учащихся, чтобы объем и содержание учебного материала были по силам учащимся, соответствовали уровню их умственного развития и имеющемуся запасу представлений и понятий, на основе которых происходит их непрерывное движение вперед». Казалось бы, все правильно. Но так ли это? То, что доступно, не развивает или почти не развивает. Если бы принцип доступности реализовали в спорте, то никогда ни один спортсмен не смог бы достичь тех спортивных рекордов, которые мы име-

ем сегодня. Чтобы превзойти актуальный (достигнутый) уровень своего развития, продвинуться в своем развитии, чтобы овладеть хотя бы малым элементом знаний на пределе своих способностей, ученик должен мобилизоваться, напрячь свои силы и способности. Только в этих условиях мы вправе ожидать развивающего эффекта в обучении и воспитании.

Существует третья педагогическая парадигма. Учителя средней школы очень часто отождествляют знания-эрудицию и творческие способности учащихся. Этому в значительной степени способствуют современные учебники, учебные планы и программы, в которых акцент сделан на формирование знаний и практически не уделено должного внимания развитию творческих способностей учащихся. Вместе с тем уровень эрудиции, то есть широкой осведомленности, не всегда коррелирует с уровнем развития творческих способностей ученика. И как заметил еще Демокрит, «многознание уму не научает».

Четвертую педагогическую парадигму мы связываем с переоценкой значимости теоретических знаний, формирования теоретического мышления. Творческое мышление шире и глубже охватывает, отражает объективную действительность, чем теоретическое мышление. Творческое мышление отражает диалектику теоретического и практического мышления в их единстве. Умаление роли практического компонента в учебно-творческой деятельности — и есть четвертая педагогическая парадигма.

Пятая педагогическая парадигма заключается в том, что имеет установка отдельных дидактов на то, чтобы дидактические концепции (например, так было с проблемным обучением) прямо и непосредственно внедрялись в педагогическую практику средней школы без предварительной должной разработки педагогической технологии, с одной стороны, и методической проработки выдвигаемых дидактических идей, — с другой. Все это с неизбежностью вместо ускорения внедрения в конечном итоге приводило к разочарованию педагогов-практиков в дидактической концепции, весьма плодотворной в своей основе.

Существует и много других педагогических парадигм, которые стали тормозом в развитии педагогической теории и практики. Предлагаем читателю поразмышлять над некоторыми из них:

- Считается, что контроль — всегда благо.
- Считается, что урок является основной формой обучения в средней школе, в том числе и в старших классах. В вузе же в качестве таковой выступает лекция.
- Считается, что в начале должна изучаться теория, только потом возможна практика.
- Чем активнее, тем результативнее... Эта формула породила огромное число исследований по активизации познавательной деятельности учащихся. Однако, как установили ученые, человек и

во сне, то есть далеко не в самом активном состоянии, усваивает информацию (например, иностранный язык) в несколько раз эффективнее, чем в бодрствующем, активном состоянии.

Размышляя о кризисных явлениях российской системы образования и воспитания, наших многочисленных проблемах и парадигмах, хотелось бы закончить этот параграф на более оптимистической ноте. Обратим внимание читателя на то, что наши школьники по предметам естественно-математического цикла и даже по информатике часто занимают призовые места. И это в условиях, когда школы обеспечены компьютерной техникой весьма слабо. Разве это не свидетельство огромного творческого потенциала наших учителей и учащихся?

Наряду с кризисом в образовании мы имеем беспрецедентный в мировой практике взрыв педагогических инноваций. В этих условиях перед педагогической наукой стоят задачи огромной важности. Главная из них: выстроить приоритетные проблемы и наиболее обнадеживающие стратегии их решения, подготовить должным образом современного учителя — не только как преподавателя и воспитателя, но и как исследователя, устремленного в будущее.

1.2. ОСНОВНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОНЯТИЯ-КАТЕГОРИИ

Развитие педагогики как науки на ее современном этапе требует системно-скоординированного анализа и углубленного осмысления ее понятийно-терминологического аппарата и прежде всего ее наиболее общих понятий, которые принято называть педагогическими категориями.

Суть педагогических категорий заключается в том, что они представляют собой наиболее общие фундаментальные понятия, отражающие наиболее устойчивые, существенные, закономерно повторяющиеся признаки педагогических явлений, процессов.

В учебниках педагогики в качестве основных понятий-категорий чаще всего называют: образование, воспитание, обучение. Кроме того, к основным педагогическим категориям есть все основания отнести такие понятия, как «развитие» и «социализация личности», так как без них, и это будет показано далее, невозможно достижение системно-целостного понимания основных закономерностей развития образовательно-воспитательных систем.

Одним из критериев истины, как известно, является практика. Если же обратиться к анализу практического опыта преподавания курса «Педагогика» в педагогических вузах и университетах, то именно в толковании и определении основных педагогических понятий-категорий студенты допускают наибольшую путаницу и часто одно понятие подменяют другим. Но это, скорее всего, не вина вузовских преподавателей или студентов, а беда самой педагогической науки,

в которой до настоящего времени основные понятия четко не определены и системно не проанализированы.

Более того, как показывает углубленный анализ педагогической литературы, за определение и корректировку основных понятий-категорий брались практически все авторы учебников педагогики. И, как следствие, каждый из них приносил свою долю смысла и часто превращал очевидные вещи в кусочек своей «мудрости», что в конце концов создавало еще большую неразбериху и путаницу в толковании этих понятий.

Для того чтобы читатель мог убедиться в правоте наших суждений, приведем несколько наиболее типичных определений и толкований понятия **«образование»**.

М.А.Данилов и Б.П.Есипов, определяя дидактику как часть педагогики и как науку об образовании и обучении, писали: «...овладение системой знаний основ наук и соответствующих им умений и навыков, формирование научного мировоззрения и развитие познавательных сил и способностей – это есть образование, а основной путь получения его – обучение» (6). Итак, в трактовке М.А.Данилова и Б.П.Есипова образование характеризуется как процесс и результат обучения.

В учебнике «Основы общей педагогики» под редакцией Ф.Ф.Королева и В.Е.Гмурмана находим следующую формулировку: «... под образованием понимается процесс и результат усвоения систематизированных знаний и способов познавательной деятельности. К образованию относят и формирование мировоззрения. Влияние, оказываемое на нравственный облик личности в процессе образования, обычно рассматривается как его воспитательная сторона (функция, элемент)» (7, с.96). Ф.Ф.Королев и В.Е.Гмурман в понятие «образование» включают, кроме обучения, также и воспитание личности. Правда, далее в этом же учебнике они подчеркивают, что «сопоставляя понятия «воспитание» и «обучение» нетрудно убедиться, что объем одного и другого понятия совпадает не полностью, а только частично», воспитание «может осуществляться и осуществляется во всех сферах жизни» (2, с.96). Последняя мысль очень важна, так как объем понятия «воспитание» действительно выходит за пределы понятия «образование». Например, мы говорим о социальном воспитании или воспитании среды.

Б.М.Бим-Бад, опираясь на антропологические основания в исследовании важнейших течений в мировой педагогике, пришел к следующим обобщающим выводам: «Человековедение, синтезируемое педагогикой, привело в конце XX века к пересмотру самого понятия «образование», включающего в себя и воспитание, и учение, и обучение» (8, с.16).

Можно было бы привести еще ряд определений понятия «образование», но в них, как и в вышеприведенных, усматривается ряд недостатков и соответственно возникает ряд вопросов:

1. Ни в одном из вышеприведенных определений понятия «образование» нет даже попытки выйти на более широкое родовое понятие. Возникает вопрос: какое понятие является родовым по отношению к понятию «образование»?

2. Почему некоторые авторы из процесса образования исключают воспитание, тогда как более чем очевидно, что если человек получает среднее образование или высшее, то это результат не только обучения, но и целенаправленного воспитания?

Поиски ответа на первый вопрос показывают, что более широким, то есть родовым, по отношению к понятию «образование» является понятие «культура». Этот чрезвычайно важный вывод сделан С.И.Гессеном в его «Основах педагогики. Введение в прикладную философию», где он в частности, писал: «...в составе жизни современного человека мы различаем как бы три слоя: образованность, гражданственность и цивилизацию. Слово «культура», как наиболее общее и неопределенное, мы сохраним поэтому для обозначения совокупности всех трех слоев»(9, с.27). И далее ученый курсивом выделяет: «*Образование есть не что иное, как индивидуальная культура*» (9, с.35). Но культура чего и за счет чего? Размышления над этим вопросом приводят к утверждению, что образование достигается не иначе как за счет обучения и воспитания, но не любого, а систематического и целенаправленного.

Здесь также уместно заметить, что каким бы хорошим не было образование, его никогда не следует считать завершенным. Более того, на определенных этапах своего развития образование переходит в самообразование. С учетом сказанного можно сформулировать следующее определение:

Образование – это индивидуальная культура различных видов деятельности и общения человека, которой он овладевает на основе целенаправленной и целостной системы обучения и воспитания, которая на определенных этапах своего развития переходит в самообразование.

Если сказать коротко, то образование – это введение человека в мир культуры на различных этапах его жизни. Это «введение» осуществляется в различных формах и видах. К примеру можно назвать такие формы и виды образования, как дошкольное, школьное и вузовское, общее и профессиональное, гуманитарное и техническое. Если осмыслить и оценить результаты образования, то в самом обобщенном виде их можно охарактеризовать как овладение культурой различных видов деятельности и общения.

Далее, если перейти к анализу понятия «**воспитание**», то только в отечественной педагогической литературе можно встретить более шести его определений и трактовок.

1. Самая большая путаница в определении понятия «воспитание» вносится, когда оно трактуется как широкое понятие, включаю-

щее собственно воспитание, образование и обучение. Так, в частности, рассматривал воспитание и великий русский педагог К.Д.Ушинский. Именно эта чрезвычайно широкая трактовка понятия «воспитание» привела к тому, что педагогику часто упрощенно определяют как науку о воспитании.

2. Осознавая некорректность и нецелесообразность столь широкого толкования понятия «воспитания», в учебниках педагогики стали использовать это понятие в более узком педагогическом смысле. Так, в учебнике «Педагогика» Ю.К.Бабанского читаем: «Воспитание в специальном педагогическом смысле — есть процесс и результат целенаправленного влияния на развитие личности, ее отношений, черт, качеств, взглядов, убеждений, способов поведения в обществе» (10, с.10). Это определение является, на наш взгляд, недостаточно корректным, так как в нем не выделено более широкое — родовое — понятие по отношению к понятию «воспитание». Да и термин «влияние» может быть истолкован весьма неоднозначно.

3. Х.И.Лийметс, а вслед за ним Л.И.Новикова и А.В.Мудрик придерживались точки зрения, что «воспитание есть целенаправленное управление процессом развития личности» (11, с.25). Данное определение, являясь частью предыдущего, также не раскрывает специфику управления, то есть не отвечает на вопрос, как можно управлять развитием личности?

4. Воспитание часто характеризуется и как процесс целенаправленного «воздействия» на личность с целью побуждения воспитанника следовать определенным нормам, правилам социального поведения. В данном случае акцентируется внимание на слове «воздействие». Эта характеристика «воспитательных воздействий» встречается во многих отечественных учебниках педагогики, начиная с работ П.П.Блонского и А.П.Пинкевича (12). И это, видимо, не случайно. Если рассматривать воспитание как жесткое педагогическое управление поведением воспитанника, то мы с неизбежностью вынуждены охарактеризовать воспитание не иначе, как «воздействие на личность».

5. В 70 — 80-е годы в учебниках педагогики, как например в учебнике «Педагогика» Т.А.Ильиной (13), воспитание все чаще трактуется уже как двусторонний процесс «взаимодействия» воспитателя и воспитанника, что само по себе более правильно отражает специфику воспитательного процесса.

6. При характеристике процесса и результатов воспитания в педагогической литературе можно встретить утверждение о том, что воспитывает все, в том числе и социальная среда. Эта точка зрения представляется правильной, но при условии, что в данном случае речь идет о «социальном воспитании», то есть, по существу, о «социализации личности».

7. Определенный интерес представляет достаточно оригинальная характеристика воспитания, данная в одном из совре-

менных немецких учебников педагогики Ф.В.Кроном. «Воспитание — это символическая интеракция, представляющая собой социальное взаимодействие в определенной ситуации, преднамеренно ориентированное на поведенческую реакцию, реализуемое как прямо, так и косвенно»(14, 72).

Анализ и обобщение всех вышеперечисленных формулировок приводит нас к следующему развернутому определению понятия «воспитание».

Воспитание – это один из видов человеческой деятельности, которая преимущественно осуществляется в ситуациях педагогического взаимодействия воспитателя с воспитанником при управлении учебной, игровой, трудовой и другими видами деятельности и общения воспитанника с целью развития его личности или отдельных личностных качеств, включая и развитие его способностей к самовоспитанию.

В этом последнем определении понятия «воспитание» имеется ряд существенно важных отличий по сравнению с вышеприведенными.

Во-первых, четко обозначено родовое понятие «деятельность» воспитателя.

Во-вторых, управление развитием осуществляется как прямо, так и косвенно через управление любыми видам деятельности и общения воспитанников.

В-третьих, в определении обозначено, что одним из важных результатов воспитания является его переход к самовоспитанию.

Определяя понятие **«обучение»**, сразу отметим, что несмотря на то, что в учебниках педагогики различных авторов оно трактуется по-разному, все же в большинстве случаев оно правомерно определяется через два вида деятельности: преподавание и учение.

Не вдаваясь в подробности анализа различных трактовок понятия «обучение», приведем лишь одно определение, которое, на наш взгляд, наиболее полно отражает его суть.

Обучение – это два взаимно обусловленных вида деятельности (преподавание – деятельность учителя и учение – деятельность учащихся), направленные на решение учебных задач (проблем), в результате которых учащиеся овладевают знаниями, умениями, навыками предметной деятельности и развивают свои личностные качества, в том числе и способности к самообучению.

В этом определении хотелось бы особо обратить внимание на последнюю фразу, то есть на то, что обучение на определенных этапах развития личности переходит в самообучение.

К важнейшим педагогическим понятиям в современных учебниках педагогики причисляется также понятие **«социализация личности»**. Не анализируя всех возможных определений и трактовок этого понятия, приведем то, которое предложено А.В.Мудрик и которое, на наш взгляд, наиболее удачно схватывает его суть: «Социализация

— развитие человека на протяжении всей его жизни во взаимодействии с окружающей средой в процессе усвоения социальных норм и культурных ценностей, а также саморазвитие и самореализация в том обществе, к которому он принадлежит» (8, с.15). «Сущность социализации состоит в том, что формирует человека как потенциального члена общества, к которому он принадлежит»(11,с.16).

Содержание процесса социализации определяется тем, что любое общество заинтересовано в том, чтобы его члены овладели различными социально-ролевыми функциями. Однако следует иметь в виду, что социализация личности может вносить как позитивный, так и негативный вклад в развитие личности. Все зависит от того, какими социально-ролевыми функциями овладевает личность. Так, например, подросток втягивается в преступную группировку. Ясно, что у него будут развиваться качества, характерные для подростков из преступного мира.

Нелишне заметить, что социализация личности осуществляется на основе двух видов деятельности: социального обучения и социального воспитания. Например, девочка в семье при общении с матерью овладевает социально-ролевыми функциями матери посредством обучения и воспитания, которые осуществляла ее мать. Став матерью, она самореализуется как мать, в значительной степени копируя свою мать.

С учетом сказанного можно дать следующее определение: ***социализация личности — это процесс и результат двух взаимно дополняющих видов деятельности социального воспитания и социального обучения с целью овладения социально-ролевыми функциями жизнедеятельности личности и ее самореализации в социуме.***

Одним из важнейших понятий-категорий, применяемых в педагогике, является **«развитие»**. Однако с определением, толкованием этого понятия в учебниках педагогики происходят странные вещи. В одних учебниках понятие «развитие» определяется через «формирование», в других «формирование» через «развитие».

Так, в учебнике «Педагогика» Т.А.Ильиной дается следующее определение: «Развитие человека — это процесс становления и формирования личности человека под влиянием внешних и внутренних, управляемых и неуправляемых факторов, в числе которых целенаправленное обучение и воспитание играют ведущую роль»(13, с.18).

У Ю.К.Бабанского читаем: «Формирование личности — и процесс, и результат ее развития под влиянием среды, наследственности и воспитания» (10, с.10).

Как видим, в определении понятия «развитие» допускается типичная логическая ошибка: «развитие» определяется через «формирование», а «формирование» через «развитие». И несмотря на то, что проблеме развития в педагогике уделяется большое внимание, акцент традиционно делается на развитии личности ученика,

воспитанника. Вместе с тем развитие личности ученика, воспитанника является следствием развития всей педагогической (образовательной) системы. Поэтому важно понять, что вообще характерно для этого развития, каковы необходимые и достаточные признаки самого процесса и результата развития системы, объекта.

Самый общий ответ на этот вопрос мы находим в «Философской энциклопедии»: «Развитие — необратимое, направленное, закономерное изменение материальных и идеальных объектов. Только одновременное наличие всех трех указанных свойств выделяет процессы развития среди других изменений»(15, с.561).

Если применить это определение процесса и результата развития к характеристике педагогических (образовательно-воспитательных) систем, то возникает вопрос: какова наиболее общая закономерность, характеризующая необратимость позитивных изменений в образовательно-воспитательной системе?

Для ответа на этот вопрос обратимся к таблице 1.1 «Сравнительный анализ основных педагогических понятий-категорий», в которой можно выделить следующие закономерности развития педагогических систем:

- а) для образования — это переход образования в самообразование;
- б) для воспитания — это переход воспитания в самовоспитание;
- в) для социализации — это переход социализации в самореализацию;
- г) для обучения — это переход обучения в самообучение;
- д) для развития педагогических (образовательно-воспитательных) систем в целом — это переход развития в саморазвитие.

С учетом сказанного, понятие «развитие» для педагогических (образовательно-воспитательных) систем можно определить следующим образом: ***развитие педагогической (образовательно-воспитательной) системы — это процесс и результат целенаправленного позитивного изменения системы, наиболее общей закономерностью которой является ее переход из состояния развития в саморазвитие.***

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что основная трудность и особенность анализа основных педагогических понятий-категорий заключается в том, что они частично перекрывают друг друга и исторически их развитие, как например теории образования и обучения или воспитания, было неодинаково.

В отдельные периоды акцентировалось внимание то на процессе обучения, то на воспитании, то на развитии. А в настоящее время большое внимание уделяется социализации личности, а также его саморазвитию и самовоспитанию. Поэтому будущее — за системно-скоординированным исследованием и углублением наших представлений об основных педагогических понятиях-категориях, что неотделимо от развития педагогической теории и практики в целом.

Таблица 1.1

Сравнительный анализ основных педагогических понятий-категорий

Понятия	Формы и виды проявления	Родовые понятия	Закономерности развития педагогических систем	Отличительные признаки	Результаты
Образование	Дошкольное, школьное, вузовское, общее, профессиональное, гуманитарное, техническое	Культура	Переход образования в самообразование	Целостное тематическое обучение и воспитание	Овладение культурой различных видов деятельности и общения, становление (образование) личности как человека культуры
Воспитание	Нравственное, умственное, эстетическое, половое и т.д.	Деятельность	Переход воспитания в самовоспитание	Педагогическое управление развитием и саморазвитием (самовоспитанием) личности	Разностороннее развитие личности, включая ее способность к творческому саморазвитию
Обучение	Физике, математике, истории литературе, иностранному языку т.д.	Деятельность	Переход обучения в самообучение	Два взаимообусловленных вида деятельности: преподавание и учение (учебная деятельность)	Овладение знаниями, умениями, навыками предметной деятельности
Социализация	Социальное обучение, социальное воспитание	Деятельность	Переход социализации в самореализацию	Социально-ролевое взаимодействие личности в социуме	Овладение человеком ролевыми функциями жизнедеятельности в социуме
Развитие	Развитие, саморазвитие	Система	Переход из состояния развития в саморазвитие	Необратимое целенаправленное изменение системы	Способность системы к саморазвитию

1.3. ПРЕДМЕТ И ЗАДАЧИ ПЕДАГОГИКИ

Слово «педагогика» происходит от греческих слов *пайдос* – «дитя» и *аго* – «вести». *Педагогос* в переводе с греческого обозначает буквально «детоводитель». Так в Древней Греции звали раба, который водил в школу ребенка своего господина. В связи с развитием науки педагогики и особенно педагогики послевузовского образования – педагогики взрослых – были предприняты попытки ввести термин «андрогики» (от греческих слов *андрос* – «мужчина» и *аго* – «вести»), а также «андрогики» (от греческих слов *андропос* «человек» и *аго* «вести»). Кроме того, в 20 – 30-е годы активно разрабатывалась педология (от греческого *пайдос* – «дитя» и *логос* – «наука»), которая в центр своих исследований поставила проблему всестороннего развития ребенка в процессе обучения и воспитания. Однако вернемся к науке «педагогика».

Существует традиция определять педагогику как науку о воспитании, при этом оговаривается, что понятие «воспитание» используется в широком значении этого слова. Такое определение педагогики можно встретить в учебниках многих авторов (И.Т.Огородникова, Ю.К.Бабанского, Н.Ф.Харламова, И.П.Подласого). Однако так ли оно бесспорно? Если обратить внимание на содержание понятия «воспитание», то как его не расширять, оно все равно не перекрывает в полном объеме те области научного и практического знания, в которые входят процессы образования, обучения, социализации и творческого развития личности.

В связи с этим нелишне обратиться к отечественной истории педагогики. Например, в работах А.П.Пинкевича (12) в 20–30-х годах обобщивалась точка зрения, что педагогика – **учение о педагогическом процессе**, о его законах, целях и т.п.: «Двумя сторонами этого единого процесса являются воспитание и образование. Педагогика стремится дать стройную и целостную систему воспитания и образования как в теории, так и в практических приложениях последней» (с.5).

В контексте поиска наиболее точного определения педагогики нелишне обратиться к энциклопедическому словарю, где, например, философию определяют как науку о всеобщих законах развития природы, общества и мышления. Обратим внимание читателя на то, что при определении науки философии перечисляются основные компоненты предмета исследования в области философии. Возникает вопрос: не правильнее было бы при определении науки педагогики поступить аналогичным образом. Тем более, как это обосновано в предыдущем параграфе, процессы воспитания, образования, обучения, социализации и творческого саморазвития человека не перекрывают полностью друг друга, но вместе с тем составляют целостную педагогическую систему, в рамках которой осуществляется развитие и саморазвитие человека.

На современном этапе развития педагогики как науки ее можно определить следующим образом: ***педагогика – это наука о законах и закономерностях воспитания, образования, обучения, социализации и творческого саморазвития человека.***

При таком определении предметом исследования педагогики является целостная система воспитания, образования, обучения, социализации и творческого саморазвития человека.

Это не исключает, а предполагает, что педагог-исследователь может выбрать в качестве предмета своего исследования и отдельные подсистемы этой целостной педагогической системы. Если речь идет, например, об образовании и обучении, мы выходим на дидактическое исследование и на этой основе выстраиваем научную область педагогики – дидактику. Если в качестве предмета исследования выделяются процессы воспитания, то мы выходим на теорию и практику воспитательных систем. При исследовании процесса социализации личности выстраивается одна из перспективных областей современной педагогики – социальная педагогика.

Поскольку в предлагаемом учебном курсе «Педагогика» акцент сделан на еще слабоисследованные педагогические закономерности и условия творческого саморазвития учителя и ученика, то автор счел целесообразным назвать его как «Педагогика» для творческого саморазвития. Такое авторское название курса имеет полное право на существование, как имеет право на существование, например, «Гуманистическая педагогика» или любая другая «педагогика», в которой с учетом научно-практической значимости и авторской концепции акцентировано внимание на те или другие проблемы современной педагогики.

Поскольку далее будут широко использоваться понятия «целостная педагогическая система» и просто «педагогическая система», то следует дать им определение.

Целостная педагогическая система – это система, включающая в себя воспитание, образование, обучение, социализацию и творческое саморазвитие человека. В рамках этой целостной системы функционируют и развиваются как относительно самостоятельные – системы воспитания, образования, обучения, социализации и творческого саморазвития. Причем каждая подсистема развивается в пространстве и во времени как относительно самостоятельная система взаимосвязей между целями, содержанием, организационными формами, методами, средствами, условиями и результатами педагогической деятельности учителя и соответствующей ей деятельности учащихся.

Особенностью педагогических систем является их бинарность – взаимодействие воспитания и самовоспитания, образования и самообразования, обучения и учения, развития и саморазвития. Всякий раз осуществляются два параллельных вида деятельности: дея-

тельность учителя и ученика, которые развиваются как взаимообусловленные и сопряженные деятельности.

При этом взаимодействие выступает как главный педагогический механизм развития и саморазвития педагогических систем.

Далее хотелось бы выделить наиболее общие приоритетные задачи педагогики как науки. Современная педагогическая наука ставит перед собой следующие три группы задач:

1. Педагогика как наука должна установить законы и закономерности развития и саморазвития педагогических систем.

2. Педагогика должна быть практически ориентированной наукой, то есть она должна спроектировать педагогические теории в эффективные педагогические технологии с тем, чтобы учитель мог не только узнать, что нужно делать в той или иной ситуации, но и как это можно сделать наилучшим образом.

3. Педагогика как наука должна дать научный прогноз и раскрыть основные тенденции и перспективы развития как педагогической теории, так и совершенствования педагогической практики.

1.4. ПРИНЦИПЫ И МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

В любой науке, в том числе и педагогике, поиски нового, исследования неизвестного стремятся вести наиболее верным, надежным и рациональным путем. Во многом этому способствует методология.

Методология – «учение о структуре логической организации, методах и средствах деятельности», **методология науки** – «учение о принципах построения, формах и способах научного познания» (15).

Прежде чем раскрыть принципы и методы педагогического исследования, отметим, что исследования педагогических процессов, организация педагогических экспериментов имеют свои особенности. Одна из важнейших особенностей педагогического процесса, как и педагогического эксперимента, заключается в том, что испытуемыми являются дети, учащиеся, учителя. А поэтому желательно, чтобы педагогический эффект нашей экспериментально-исследовательской работы был положительным. Недопустимо, чтобы в процессе педагогических экспериментов **или** каких-либо инноваций (нововведений) нарушались нравственно-этические нормы и принципы. Заповедь Гиппократов «не навреди» должна быть заповедью не только врача, но и учителя.

Другая особенность педагогического процесса в его динамичности, изменчивости. Поэтому исследование педагогических проблем чаще всего носит длительный характер.

Характерной чертой педагогического процесса, будь то обучение, воспитание или развитие, является многофакторность, то есть на конечный педагогический результат влияет не один какой-то фактор, а чаще всего целая система факторов и условий. Поэтому задача учителя-исследователя – продумать, как выделить исследуемые

факторы и условия, чтобы дифференцировать их влияние и экспериментально оценить их результаты.

В процессе современного педагогического исследования широко используются так называемые методологические принципы, которые, рационализируя исследовательскую деятельность, позволяют избежать грубых методологических ошибок. Остановимся на характеристике некоторых из них.

Принцип единства исторического и логического. Суть этого принципа заключается в том, что при постановке педагогической проблемы и в процессе ее решения педагог-исследователь должен соотносить и учитывать то, что по данной проблеме уже сделано в истории педагогики, педагогической теории и передовой педагогической практике. Параллельно педагог-исследователь на логическом уровне осуществляет анализ теоретического и эмпирического материала с тем, чтобы усовершенствовать, развить старую теоретическую концепцию, усовершенствовать известную педагогическую технологию либо создать принципиально новую педагогическую теорию и (или) технологию обучения или воспитания.

Игнорирование принципа единства исторического и логического часто приводит к тому, что исследуемая проблема, педагогические идеи выдаются за новые, хотя при более глубоком изучении это оказывается хорошо забытым старым. Так, например, часто было с исследователями и разработчиками теории проблемного обучения в 60–70-е годы, когда эта теория универсализировалась, как универсализировался и исследовательский метод в обучении отечественными педагогами в 20–30-е годы.

Системный подход позволяет проанализировать, исследовать, развивать некоторый объект как целостную, единую систему. Системность – одна из ключевых характеристик педагогических явлений и процессов. Большое внимание системному подходу в педагогике уделяли В.П.Беспалько, М.А.Данилов, Т.А.Ильина, Ф.Ф.Королев и другие. Системный подход является наиболее надежной методологической основой в совершенствовании как педагогической теории, так и педагогической практики.

Все авторы едины в понимании того, что педагогические системы являются весьма сложными динамическими системами. Под системой понимают упорядоченное множество взаимно связанных элементов, совокупность которых функционирует и развивается как целостное единство. С понятием системы связаны различные стороны сложного целостного объекта: его состав, строение, способы функционирования его элементов, направленность развития системы в целом.

В исследованиях по методологии системного подхода можно встретить весьма разные трактовки понятия «система». Применительно к методологии педагогического исследования наиболее цен-

ным является определение П.К.Анохина: «Системой можно назвать только такой комплекс избирательно вовлеченных компонентов, у которых взаимодействие и взаимоотношения приобретают характер взаимодействия компонентов на получение фокусированного полезного результата» (16, с.33).

Педагогические системы относятся к биосоциальным системам, которые обладают универсальными свойствами и способностями к развитию и саморазвитию. В рамках системного подхода следует иметь в виду, что система характеризуется следующими особенностями:

1. Целостностью. Свойства целого принципиально не сводимы к механической сумме свойств его элементов. Вместе с тем каждый элемент в системе имеет свое место и свои функции.

2. Структурностью. Функционирование системы обусловлено не столько особенностями отдельных элементов, сколько свойствами ее структуры.

3. Иерархичностью. Каждый элемент системы может быть рассмотрен как относительно самостоятельная подсистема.

4. Взаимозависимостью системы и среды. Система функционирует и развивается в тесном взаимодействии со средой.

5. Множественностью описаний. В связи со сложностью системных объектов в процессе их познания могут быть использованы различные схемы, модели их описания.

Часто путают понятия «система» и «структура». В сложных системах можно выделить несколько структур, так, например, в дидактической системе можно выделить содержательную структуру – содержание обучения, процессуальную структуру – методы, приемы, процедуры деятельности, результативную – результаты обучения, конкретные знания, умения, навыки, личностные качества учащихся.

Особенностью педагогических систем является то, что они, как правило, представляют собой открытые системы. Следует отличать структурный подход и соответственно структурный анализ от системного. Структурный анализ позволяет решить, как минимум, две взаимосвязанные задачи:

1. Выявить закономерные взаимосвязи элементов системы, которые придают ей целостность и устойчивость.

2. Определить степень сложности системы, которая зависит от количества уровней, на которых расположены ее элементы.

Другая особенность педагогических систем заключается в том, что они чрезвычайно динамичны. Их динамичность, вариативность позволяют поддерживать эффективность на должном уровне. Трудно, например, представить себе, что урок не меняется по своей структуре.

Педагогические системы имеют несколько функций, отражающих их деятельность и, соответственно, эффективность: обучающую, воспитывающую, развивающую, управляющую, методическую (технологическую), исследовательскую.

В связи с этим применительно к педагогическим системам используется **многомерный подход** – применение различных плоскостей анализа на основе системного подхода к одному и тому же явлению, процессу.

Принцип личностного подхода – это один из методологических и педагогических принципов, который ориентирует и педагога-исследователя, и педагога-практика при проведении педагогических экспериментов и инноваций, в любых ситуациях на реальную личность, на типологию, реальный уровень интеллектуальных, волевых, эмоциональных, физических и других личностных качеств.

Личностный подход требует изучения и учета индивидуальных, возрастных особенностей, природных возможностей и социальных условий, в которых происходит реальное становление и развитие личности.

Принцип деятельностного подхода в педагогике представляет собой такую стратегию, согласно которой учитель в условиях педагогического эксперимента, а также в обычных условиях должен учитывать характерные особенности того вида деятельности, который он организует с учащимися и на основе которой осуществляется обучение, воспитание и развитие.

Это может быть учебная или трудовая деятельность, репродуктивная или творческая, теоретическая или практическая, и в зависимости от вида деятельности с учетом ее целей, содержания, формы организации, методов, средств, условий меняется сама методика и технология учебно-воспитательного процесса. То есть специфика организованной деятельности учащихся предъявляет вполне определенные требования к педагогической деятельности учителя.

Вместе с тем чаще всего в процессе педагогического исследования и в реальной педагогической практике опираются на **личностно-деятельностный подход** как методологический общепедагогический принцип.

В процессе педагогического исследования большое значение играют методы, на которые опирается исследователь. Дадим краткую характеристику наиболее важных из них.

Педагогические наблюдения. Это один из доступных и относительно простых методов педагогического исследования. Под наблюдением понимают целенаправленное специально организованное восприятие исследуемых объектов, явлений, процессов как в естественных, так и в экспериментальных условиях.

Эвристическое предписание для применения метода наблюдения:

1. До наблюдения уточните цель, составьте план наблюдения.
2. Продумайте, как будете фиксировать и регистрировать результаты наблюдения. Если необходимо, подготовьте для этого таблицы.

3. Количество наблюдаемых признаков должно быть минимальным и они должны быть точно определены.

4. Уточните условия, в которых будут осуществляться наблюдения (естественные, экспериментальные, варьируемые и др.). •

5. Сведения, получаемые в результате наблюдения, должны быть сопоставимы, сравнимы.

6. Продумайте, как избежать или свести к минимуму возможные ошибки наблюдения.

7. Обработку результатов наблюдения (систематику, анализ, математическую обработку и т.д.) по возможности делайте, не затягивая и не откладывая на долгий срок.

Для повышения эффективности педагогических наблюдений их повторяют, уточняют объект и предмет наблюдения, стремятся свести ошибки наблюдения к минимуму и выравнивают для этого условия наблюдения.

Изучение передового педагогического опыта. Это один из широко распространенных методов педагогического исследования, который применяют либо на этапе, предшествующем педагогическим экспериментам, либо как один из самостоятельных методов. Например, вы исследуете проблему индивидуализации обучения. В этой связи важно до проведения педагогических экспериментов изучить и обобщить передовой педагогический опыт по этой проблеме.

Эвристическое предписание для изучения передового педагогического опыта:

1. Уточните цель и проблему, в соответствии с которыми вы планируете изучать передовой педагогический опыт.

2. Соберите и проанализируйте предварительно всю доступную для вас информацию, которая прямо или косвенно связана с предметом вашего интереса.

3. Еще раз уточните, конкретизируйте, что и как вы будете изучать.

4. Если носителем передового педагогического опыта является учитель, то постарайтесь сделать так, чтобы он также был заинтересован в его изучении, обобщении и распространении.

5. Изучая и посещая уроки или какие-либо другие формы обучения или воспитания, в процессе которых вы изучаете передовой педагогический опыт, широко используйте метод наблюдений.

6. Смотрите в корень, ищите идею, приемы, методы, технологию, за счет которой учитель, носитель передового опыта, добивается блестящих результатов. 7. При описании, систематизации материалов, отражающих результаты изучения передового педагогического опыта, постарайтесь быть объективными и не только раскройте суть этого опыта, но и укажите границы и условия его эффективного применения.

Педагогическое тестирование. «Тест» в переводе с английского означает задачу, испытание. Действительно, тестирование – это один

из методов целенаправленного обследования испытуемых, проводимое в строго контролируемых условиях, позволяющих объективно измерить диагностируемые качества. Существуют многочисленные психологические тесты (А.Кеттелла, А.Бине, Айзенка и других).

Особенность педагогического тестирования заключается в том, что оно должно естественным образом вписаться в логику учебно-воспитательного процесса, давать новую, полезную для учителя информацию об учащихся с тем, чтобы в дальнейшем ее продуктивно использовать.

В педагогической практике широко используются тестовые задачи, задания. Но для того, чтобы задача стала тестом, она должна отвечать ряду требований и соответствующим им критериям. Остановимся на некоторых.

Валидность. Применяемая тестовая задача должна диагностировать именно то умение, ту способность, на которые она ориентирована. Если, например, тест ориентирован на оценку творческих способностей, то он должен максимально оценивать именно творческие способности испытуемых, а не знания или какие-либо другие личностные качества.

Диагностическая *ценность* тестовой задачи тесно связана с валидностью. Если с решением предложенной тестовой задачи справляются только самые «сильные» ученики, их диагностическая ценность невелика. Диагностическая ценность также невелика, если почти все учащиеся класса дают на предложенную тестовую задачу положительные решения. Считается, что диагностическая ценность вполне достаточна, если распределение оценок за решение тестовой задачи близко к нормальному.

Репрезентативность тестовых задач означает, что их «набор» обеспечивает всестороннюю проверку диагностируемых умений и способностей учащихся.

Объективность. Результаты тестирования не должны зависеть от того, кто их проводит или от других условий тестирования. Результаты тестирования считаются объективными, если при повторном применении этих же или аналогичных тестов результаты будут близки или даже будут совпадать.

В современной педагогической практике широкое распространение получили тесты успеваемости, которые дают более объективные результаты, если используются с применением компьютерной техники.

Количественные методы в педагогике. Для более углубленного, доказательного **изучения** педагогических явлений наряду с их качественным анализом в педагогике широко применяют количественные методы. Известно, что любая наука только тогда достигает совершенства, когда ей удастся использовать математику. Это в полной мере применимо и к педагогике. Однако особенность педагоги-

ческих явлений заключается в том, что они с трудом поддаются формализации и измерению.

Количественные методы в педагогике используют в двух направлениях: чаще всего для обработки результатов педагогических наблюдений и экспериментов, и, кроме того, для разработки специальных диагностических средств, для моделирования и прогнозирования педагогических явлений, в том числе и с применением компьютерной техники.

При использовании математических методов необходимо осуществить *шкалирование*, то есть необходимо исследуемым объектам приписать соответствующие им цифровые значения. Применяют следующие шкалы: шкалы наименований, шкалы порядка, интервальные шкалы и шкалы отношений.

Шкалы наименований считаются слабыми шкалами, так как их единственная математическая характеристика принадлежит к тому или иному классу оцениваемых явлений. Например, ведется подсчет числа пропущенных уроков по болезни учащихся.

В шкалах порядка устанавливается порядок следования признака, его увеличение или уменьшение. На основе шкал порядков можно проранжировать учащихся по какому-либо признаку, например, по успешности решения тестовой задачи. При этом под ранжированием имеется в виду расположение собранных данных в какой-либо последовательности. Например, составляется список учащихся по успеваемости.

Существует целая область математической статистики, на основе и с учетом требований которой ведутся обработка и подсчет результатов, например, педагогического эксперимента.

В педагогике чаще всего используют пять видов эксперимента:

1. *Констатирующий* – определяется исходный уровень знаний, умений, навыков, личностных качеств учащихся или само состояние постановки обучения и воспитания.

2. *Обучающий*, или основной, – осуществляется введение нового фактора или условия, которые согласно гипотезе должны повысить эффективность учебно-воспитательного процесса.

3. *Контролирующий* – проводится через какой-то промежуток времени после обучающего эксперимента (контроль знаний, умений, личностных качеств учащихся).

4. *Сравнительный* – в одном классе ведется обучение на основе одних методов или на одном содержании учебного материала, а в других – на основе иных, возможно вновь разрабатываемых методов.

5. *Вариативный* – варьируются новые экспериментально проверяемые условия или методики. Например, к одному вновь вводимому условию через некоторое время добавляется второе, далее – третье и т.д.

Планирование основных этапов педагогического эксперимента

Под планированием педагогического эксперимента подразумевается последовательное выделение этапов и основных процедур деятельности педагога-экспериментатора в решении всей совокупности возникающих при этом задач.

При подготовке и планировании эксперимента выделяют следующие этапы:

Диагностирующий – позволяет констатировать исходное состояние качества учебно-воспитательного процесса в классах, в школе, где планируется развернуть педагогический эксперимент. Диагностирующий этап уточняет, конкретизирует основную проблему, противоречия, которые предполагается разрешить в результате эксперимента.

Прогностический – предполагает осмысление и формулировку целей, выдвижение рабочих гипотез. Кроме того, на данном этапе может быть осуществлена фрагментальная проверка и выявление наиболее перспективных рабочих гипотез и стратегий педагогического исследования.

Организационно-подготовительный – обеспечивает материальную базу проведения эксперимента, распределение задач и заданий между педагогами-экспериментаторами, создание необходимого морально-психологического климата, настроения учителей-экспериментаторов на понимание актуальности и практической значимости решаемых экспериментально-исследовательских задач.

Организационно-практический – направлен на реализацию новых идей, новых методик и педагогических технологий обучения и воспитания.

Обобщающий – дает возможность обобщить, оформить результаты педагогического эксперимента.

Внедренческий – ориентирован на распространение и более широкое внедрение новых педагогических идей и технологий обучения и воспитания.

Кроме указанных выше методов, в педагогических исследованиях широко используют метод беседы – типа интервью, метод «срезов», который позволяет сделать срез – выявить у учащихся уровень развиваемого, диагностируемого качества, метод факторного и корреляционного анализа, метод изучения школьной документации, архивных материалов и др. Их подробное описание, как правило, дается в специальной литературе (17).

1.5. САМОРАЗВИТИЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ

Проблема саморазвития методологической культуры учителя чрезвычайно сложна и многогранна. В рамках этого параграфа остановимся лишь на основных стратегиях-направлениях этого процесса.

Однако вначале уточним, что следует понимать под методологической культурой учителя.

Методологическая культура учителя – это интегральная характеристика степени его овладения современными методологическими знаниями, исследовательскими умениями и способностями по применению научных принципов, методов и средств педагогического исследования.

Как следует из определения, методологическая культура учителя – это не результат одного дня работы или каких-то кратковременных усилий, а непрерывная, длительная работа над собой.

Саморазвитие методологической культуры учителя становится все более актуальным. Так в современных условиях многие школы самостоятельно ведут педагогические эксперименты и порой молодой, начинающий учитель сразу по окончании вуза активно включается в научно-исследовательскую работу. Да и в процессе обучения в вузе он, если по настоящему готовит себя к профессионально-педагогической деятельности, активно участвует в учебно-исследовательской и научно-исследовательской работе.

Поскольку далее речь пойдет о саморазвитии методологической культуры учителя, то для целей самопознания важно дать самооценку того начального уровня методологической культуры, на котором вы находитесь. Для этого вам предлагается использовать анкету-тест №5 на самооценку методологической культуры учителя (см. Приложение). В результате самотестирования вы можете получить для себя ответы на следующие вопросы. Каков у вас общий уровень методологической культуры? Какие из компонентов, качеств методологических знаний, умений, способностей и других личностных свойств у вас более развиты и какие существенно отстают? Чтобы в саморазвитии методологической культуры учителя произошли сдвиги, необходимо взять на себя вполне добровольно и осознанно функции учителя-исследователя, учителя-экспериментатора. Однако при проектировании и проведении педагогического эксперимента следует помнить, что экспериментальная работа всегда имеет долю риска. Она не застрахована от неудач и ошибок и даже негативных результатов. Поэтому всегда необходимо помнить, что до проведения педагогического эксперимента следует мысленно проиграть все возможные его варианты с тем, чтобы свести к минимуму педагогический риск.

В современных условиях, когда экспериментально-исследовательской работой стали активно заниматься значительное число учителей, очень важно, чтобы материалы, отражающие исходные концептуальные идеи, рабочие гипотезы, цели, задачи эксперимента, да и сам дидактический материал, методики, педагогические технологии, которые не предполагается проверять в условиях эксперимента, прошли предварительную экспертизу. В качестве коллективного эксперта могут быть приглашены наиболее опытные и прогрессивно мыслящие учителя-коллеги, с которыми вы работаете. сотрудники кафедр педагогики университета, педагогического вуза или ин-

ститута повышения квалификации педагогических кадров. Кроме того, в качестве экспертов могут выступать и отдельные крупные ученые, имеющие опыт экспериментально-исследовательской работы в области педагогики.

Если педагог впервые приступает к экспериментально-исследовательской деятельности, то, как показывают наши наблюдения, для него представляет определенную трудность правильно сформулировать проблему, выделить объект и определить предмет исследования, сформулировать цель эксперимента, рабочую гипотезу, определить задачи и выбрать соответствующие данному эксперименту методы и средства педагогической диагностики.

Итак, представим себе, что вас не устраивает существующая методика или какой-либо отдельно взятый метод обучения и воспитания. Например, при обучении решению творческих задач учителя, как они часто говорят, используют метод эвристических вопросов в форме серии наводящих вопросов, которые позволяют ученику глубже осмыслить суть задачи, ее особенности, вплотную подвести ученика к идее решения задачи.

Но в одно прекрасное время вы осознаете, что эвристические вопросы мало что дают. Не лучше ли использовать для отдельного типа творческих задач предварительно разработанные специальные эвристические предписания, то есть те же эвристические вопросы, которые вы задаете при решении этого типа задач, но выраженные в едином ключе в форме целостного эвристического предписания-наставления.

Итак, как сформулировать проблему? В чем ее суть? Чтобы сформулировать проблему, следует уточнить суть противоречия, так как любая проблема формулируется на основе уже выявленного противоречия. А противоречие – это рассогласование чего-то с чем-то. Не случайно противоречие в логическом словаре Н.И.Кондакова определяется как «взаимодействие между взаимоисключающими, но при этом взаимообуславливающими и взаимопроникающими друг в друга противоположностями внутри единого объекта и его состояний» (18, 424). Более того, наука не разрешает противоречий на практике, а только дает ответы, как их разрешить. Слово «проблема» часто отождествляется с «задачей». Проблема в научном исследовании выступает как осознаваемое исследователем противоречие, разрешение которого может дать принципиально новое научное знание. Таким образом, проблема логически вытекает из противоречия и формулируется не как частная, а как комплексная задача, которая вбирает в себя все задачи вместе взятые.

Объект исследования – это та достаточно широкая область научной деятельности, в рамках которой ведется исследование. Объект – это то, что будет глубоко и всесторонне изучаться исследователем.

В качестве объекта педагогического исследования может быть выбран, например, целостный учебно-воспитательный процесс или

обучение какому-либо конкретному предмету (система внеклассной работы или факультативные занятия в школе и т.д.).

Предмет исследования – это конкретно взятая сторона, часть объекта, которая исследуется наиболее глубоко и тщательно. Так, если объектом исследования выбран учебно-воспитательный процесс, то в качестве предмета может быть его содержание или, например, методы, стимулирующие творческую деятельность учащихся.

После того, как вы выделили то, что является объектом и предметом вашего исследования, уточните **цель исследования**. Формулировка цели обычно начинается со слов: определить, обосновать, создать, выявить, проверить и т.д. Обозначая цель исследования, вы, как правило, должны ответить на вопрос: «Чего вы хотите достичь в результате экспериментально-исследовательской работы?»

Конкретизация целей экспериментально-исследовательской деятельности. При определении целей экспериментально-исследовательской деятельности часто допускается ряд типичных ошибок.

Во-первых, цели подменяются общими функциями школы, которые заключаются в создании условий для формирования знаний, умений, всестороннего развития творческих, коммуникативных и других личностных качеств.

Во-вторых, цели часто отождествляются с «социальным заказом», то есть совокупностью наиболее значимых требований общества, которые предъявляются к выпускнику средней школы. Например, общество рассчитывает на то, что средняя школа, осуществляя учебно-воспитательную работу, создает условия для профессионального самоопределения учащихся, для развития творческой, интеллигентной, конкурентоспособной личности и т.д.

Цель педагогического эксперимента – это конкретный, качественно и количественно охарактеризованный, наиболее вероятный ожидаемый результат, который планируется достичь к определенному моменту времени. Для самоконтроля правильности формулировки цели педагогического эксперимента необходимо иметь в виду, что она (цель) должна соответствовать следующим семи критериям:

- 1) четкости формулировки;
- 2) полноте признаков ожидаемого конечного результата;
- 3) контролируемости, то есть возможности оценить, сравнить с некоторым эталоном;
- 4) реальности достижения;
- 5) связи с проблемой, концептуально значимой идеей, гипотезой исследования;
- 6) временной определенности и ограниченности;
- 7) прогностичности, то есть она должна отвечать на вопрос: не что нужно сделать, а чего следует достичь?

Гипотеза эксперимента – это лаконично, ясно сформулированное предположение о причинно-следственных связях явлений, про-

цессов, достоверность которых можно проверить не иначе как экспериментально. Следует помнить, что гипотеза всегда содержит в себе вероятностное знание, нуждающееся в экспериментальной проверке. Выдвижение гипотезы чаще всего осуществляется: а) по аналогии, б) в результате дедуктивных выводов, в) на основе обобщения эмпирических фактов. Гипотеза должна быть непротиворечивой, экспериментально проверяемой, эвристичной, то есть обладающей информационной новизной, предсказательно-объясняющей.

Чтобы проверить правильность формулировки выдвигаемой вами гипотезы, необходимо иметь в виду, что она должна отвечать следующим требованиям-критериям:

1. *Концептуальности* – гипотеза должна развивать ранее существующую педагогическую концепцию или быть основой для разработки новой педагогической теории.

2. *Новизне* – гипотеза должна отражать новую для педагогической теории и педагогической практики идею.

3. *Проверяемости* – гипотезу необходимо сформулировать так, чтобы ее можно было экспериментально проверить.

4. *Практической значимости* – гипотеза, будучи реализована на практике, должна позитивно и существенно влиять на педагогическую практику, то есть повышать эффективность и качество учебно-воспитательного процесса.

5. *Объяснительности и доказательности* – гипотеза должна объяснять и доказывать некоторую совокупность ранее не объясненных, недоказанных фактов, явлений.

Формулировка задач исследования – это разбивка проблемы с учетом целей и гипотезы эксперимента на ряд взаимосвязанных задач, из которых некоторые могут быть решены теоретически, другие – экспериментально, третьи – на основе осмысления и обобщения результатов эксперимента. Например:

1. Изучить педагогическую и методическую литературу по организации и приемам стимулирования учебно-творческой деятельности учащихся в процессе решения творческих задач по естественному циклу предметов.

2. Отобрать и структурировать педагогические приемы и правила в виде эвристических предписаний для учащихся.

3. Проверить экспериментально эффективность применения эвристических предписаний для решения определенного класса творческих задач в обучении физике, химии, биологии в старших классах.

4. Проанализировать и обобщить результаты экспериментально-исследовательской работы.

Этапы экспериментально-исследовательской деятельности. Следует иметь в виду, что процесс исследовательской деятельности, чаще всего с учетом решаемых задач, разделяется на ряд этапов.

I этап – как правило, *этап теоретической изучения исследуемой проблемы* и проведения, если это соответствует логике исследования, отдельных *кратковременных поисковых и педагогических экспериментов*.

II этап – *проведение развернутых долговременных экспериментов* с использованием средств педагогической диагностики – проведения, как это принято говорить у педагогов-исследователей, «срезов» с помощью анкет, тестов, педагогических наблюдений, особенно на начальном и конечном этапах педагогического эксперимента.

III этап – *обработка материалов педагогического эксперимента*, теоретическое осмысление и обобщение его результатов, написание статей и выступления по итогам экспериментально-исследовательской работы на научных семинарах, конференциях с целью обсуждения порученных результатов.

IV этап – более широкое *внедрение* полученных результатов в педагогическую практику.

Эвристическое предписание для саморазвития методологической культуры учителя.

1. Усмотрев педагогическое противоречие, попытайтесь сформулировать педагогическую проблему.

2. Изучите по имеющейся литературе все наиболее существенное, чтобы понять проблему и углубить ваше представление о ней.

3. Сформулируйте идеи, все возможные рабочие гипотезы решенной педагогической проблемы.

4. Конкретизируйте цель, задачи, попытайтесь разработать программу исследования.

5. Непрерывно уточняйте, работайте над методологическим аппаратом исследования, опираясь на методологические принципы, методы педагогического исследования.

6. Ведите педагогический дневник, куда записывайте свои педагогические наблюдения, свои наиболее яркие впечатления и открытия.

7. Не пренебрегайте опытом, советами авторитетных для вас ученых. Одновременно активно сотрудничайте с педагогами-новаторами, педагогами-практиками.

Завершая первую главу, хочется посоветовать читателю особенно вдумчиво отнестись к «вопросам и заданиям для творческого саморазвития». На вопросы необходимо ответить самостоятельно или найти ответ в данном учебнике или книгах, список которых предлагается. Что же касается заданий для творческого саморазвития, то они чаще всего требуют микроисследований, написания рефератов, дискуссий, могут быть использованы преподавателем в качестве тем для семинарских занятий или дипломных работ.

1.6. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МАКСИМЫ*

«Человек будет преобразовывать не только Землю, но и существо, не исключая самого себя... И человека неизбежно ждет эта судьба, это преобразование... Автоэволюция (саморазвитие), вплоть до превращения в космическое существо».

К.Э.Циолковский

«Вы не можете убежать от слабости. Однажды вы должны либо победить ее, либо погибнуть: и если так, то почему бы не сейчас и не здесь».

Р.Л.Стивенсон

«Уверенность в себе – основа для того, чтобы радоваться жизни и иметь силы действовать».

Ф.Шиллер

«Знание того, какими вещи должны быть, характеризует человека умного; знание того, каковы вещи на самом деле, характеризует человека опытного; знание того, как их изменить к лучшему, характеризует человека гениального».

Д.Дидро

«Весь смысл жизни заключается в бесконечном завоевании неизвестного, в вечном усилии познать больше».

Э.Золя

«Единственный путь, ведущий к знанию, – это деятельность».

Б.Шоу

«Величие народа не измеряется его численностью, как величие человека не измеряется его ростом; единственной мерой служит его умственное развитие и его нравственный уровень».

В.Гюго

«Вопрос воспитания для современных обществ – вопрос жизни и смерти, вопрос, от которого зависит будущее».

Э.Ренан

«Мысль справедливая не может не быть плодотворна».

Л.Н.Толстой

«Нет ничего практичнее, чем хорошая теория».

Л.Больцман

«Мы не знаем границ возможностей завоеваний духа».

Н.Рерих

* Педагогические максимы – это наиболее яркие изречения, суждения известных педагогов, ученых, писателей. Педагогические максимы обладают удивительным свойством: они стимулируют творческое, рефлексирующее мышление, ориентируют на глубокие педагогические размышления.

1.7. ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ

1. В чем вы усматриваете разницу между задачами педагогического исследования и проблемой исследования?

2. Какие вы усматриваете парадигмы современной системы обучения, воспитания и саморазвития?

3. Чем отличается педагогический эксперимент от внедрения достижений педагогической науки в практику обучения и воспитания?

4. Используя анкету №2 (см. Приложение), исследуйте приоритетность педагогических проблем той школы, где вы проходите практику или работаете? Какая из этих проблем для вас представляется наиболее значимой и интересной с позиции учителя-исследователя?

5. После прочтения параграфа 1.5 разработайте для себя «Программу саморазвития методологической культуры».

Глава 2. ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВЫ – МЕТОПРИНЦИПЫ ОБРАЗОВАНИЯ, ВОСПИТАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ

На протяжении многих веков педагоги с неизбежностью выходили на философское осмысление целей, ценностей, методологических принципов исследования проблем в сфере образования, воспитания и саморазвития личности. И это не случайно. Философское осмысление многих современных проблем обучения и воспитания исключительно важно не только для разработки философско-методологических основ педагогики. Оно не менее значимо и для учителя, для его профессионального становления и философского осмысления своей воспитательной миссии.

Интерес к философским проблемам воспитания особенно усилился в 60 – 80-е годы. Об этом свидетельствует тот факт, что в эти годы в ведущих университетах США, Англии, ФРГ были созданы специальные кафедры философии воспитания. В США возникло национальное общество по философии воспитания. Этот интерес прежде всего обусловлен кризисом как в разработке теории, так и в практике воспитания, который, по всей вероятности, является всеобщим. А для разрешения этого кризиса при разработке многих современных проблем педагогики исключительно важно подойти к ним не с «узковедомственной» – только педагогической позиции, а более широко, философски осмысливая их суть. В связи с этим хотелось бы подчеркнуть, что при этом мы не размываем и не расширяем предмета педагогического исследования, а лишь стремимся философски осмыслить и обосновать наиболее общие по своей значимости философские, методологические стратегии – метопринципы решения современных педагогических проблем образования, воспитания, обучения и творческого саморазвития личности.

Вместе с тем очень часто, особенно в среде современных учебных-педагогов, автору этих строк приходилось слышать рассуждения

о том, что педагогика как наука, имеющая собственный предмет исследования, не нуждается ни в каких философских, психологических основаниях и обоснованиях, кроме как педагогических. Ограниченность этого рассуждения, как и отсутствие во многих отечественных учебниках педагогики разделов «Философские основы педагогики», «Философия образования», можно объяснить тем, что мы не можем не выйти на сопредельные территории, чтобы подняться до уровня философского осмысления наиболее сложных и глобальных педагогических проблем. Вместе с тем, как писал один из глубоко и масштабно мыслящих педагогов XX века С.И.Гессен, «...даже частные и конкретные вопросы педагогики возводятся в последних своих основах к чисто философским проблемам,... борьба различных педагогических течений между собою есть только отражение более глубоких философских противоположностей» (1, с.20).

Приступая к философскому обоснованию современной педагогики, которую мы видим как «Педагогику» для творческого саморазвития, нам хотелось бы убедить читателя в том, что мощь философско-методологических принципов, то есть метопринципов, позволяет выйти на принципиально новый уровень и глобально-философски, с позиции педагога-исследователя, увидеть и осмыслить современные проблемы педагогики.

К философско-педагогическим стратегиям – метопринципам, о которых пойдет речь в нижеследующих параграфах, мы относим аксиологический, культурологический, антропологический, гуманистический, синергетический и герменевтический метопринципы.

Перечисленные выше метопринципы позволят, как это будет показано далее, не только философски осмыслить многие педагогические проблемы, но и по-новому выстроить, существенно скорректировать профессионально-личностную философию творческого саморазвития и творческую самореализацию современного учителя.

2.1. АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ МЕТОПРИНЦИП

Понятие «аксиология» введено в научный оборот в 1902 г. французским философом П.Лапи, а уже в 1908 году его активно использовал в своих работах немецкий ученый Э.Гартман. В настоящее время в философских словарях аксиология определяется как наука о ценностях. В рамках же этого параграфа речь пойдет лишь об аксиологическом метопринципе как о методологическом подходе к анализу *приоритетных педагогических ценностей в образовании, воспитании и саморазвитии человека*. Следует заметить, что проблема ценностей возникает в любой сфере человеческой деятельности, в любой науке о человеке. Что касается педагогики и педагогической деятельности, то ценности, как и цели в образовании, воспитании и саморазвитии человека только за последнее столетие весьма сильно изменились.

Как справедливо заметил В.П.Зинченко, «XX век может быть признан рекордсменом по утратам общечеловеческих ценностей и смыслов, по идиотизму сконструированных взамен, по варварству в их навязывании и бесплодности поисков новых смыслов. Однако это не основание для их прекращения» (2, с.11).

Итак, что же вкладывается в понятие «ценность»? Понятие «ценность», используемое в философии, психологии, социологии и педагогике, применяется для обозначения свойств объектов и явлений, а также теорий и идей, служащих эталоном качества и идеалом должного в соответствии с социально-обусловленными приоритетами развития культуры.

Понятие «ценность», его содержание было предметом специального исследования американского философа Р.Б.Перри, который выделял четыре главные градации ценностей: правильность, интенсивность, предпочтительность и включенность. Эти градации, а по существу критерии, вполне применимы и для оценки ценности – качества образовательных систем.

Изменение социально-политической и экономической ориентации России на демократическое общество, с одной стороны, и на рыночные отношения, – с другой, резко изменили цели и ценности как среднего, так и высшего образования.

Прежде всего в обществе все более отчетливо осознается, что нам нужно не любое образование, а образование высокого качества, образование, отвечающее высоким государственным и мировым образовательным стандартам. Мировое сообщество в XXI веке подошло к пониманию того, что своеобразным мостом от техногенной цивилизации к антропогенной может быть только такое по качеству образование и воспитание человека, которое формировало бы у него планетарное мышление, направленное на решение проблем, связанных с такими приоритетными ценностями, как, например, качество жизни человека, проблем, решение которых не причинило бы вреда нашей планете *Земля*, а значит, и самому человеку.

Размышления о человеке, о смысле и ценности человеческой жизни и человеческой деятельности были ключевыми для многих философов. Наиболее значимые результаты исследований в этом направлении можно найти в работе В.Франкла «Человек в поисках смысла». В этой работе доказывается, что «стремление к поиску и реализации человеком смысла своей жизни является врожденной мотивацией, присущей всем людям и является основным двигателем поведения и развития личности» (3, с.10).

В.Франкл вводит представление о ценностях – смысловых универсалиях, кристаллизовавшихся в результате обобщения различных ситуаций, с которыми обществу или человечеству пришлось сталкиваться в истории. Это позволяет обобщить возможные пути, посредством которых человек может сделать свою жизнь осмыслен-

ной: во-первых, с помощью того, что мы даем жизни (в смысле нашей творческой работы); во-вторых, с помощью того, что мы берем от мира (в смысле переживания ценностей), и, в-третьих, посредством нашей позиции по отношению к судьбе, которую мы не в состоянии изменить. Соответственно этому членению выделяются три группы ценностей: ценности творчества, ценности переживания и ценности отношения (3, с.301).

Применительно к образованию и воспитанию человека философский анализ ценностей, предложенный В.Франклом, позволяет выделить творчество во всех его видах и уровнях как одну из универсальных ценностей для развития и саморазвития человека. Но эта ценность останется ценностью лишь для учителя, если она не будет осознана и принята как ценность для ученика не только на стадии его учения, но и в повседневной жизнедеятельности.

По мнению В.Франкла, не менее значимой ценностью для человека является любовь. Любовь как состояние взаимоотношений на уровне духовного, смыслового измерения, переживаний в его неповторимости и уникальности.

Философское осмысление любви – любви к своей профессии, любви к своим ученикам и любви учеников к своему учителю – все это должно стать не просто предметом педагогического размышления, а, наряду с творчеством, важнейшим смыслом и важнейшей ценностью профессионально – педагогической деятельности.

Следующей ценностью для совершенствования современных образовательно-воспитательных систем и саморазвития человека, на которую следует обратить внимание, является совесть. В координатах цели, ценности и смысла жизни совесть человека играет особую роль.

В.Франкл сравнивал и соотносил понятие «совесть» с введенным им понятием «подсознательный бог». Совесть помогает человеку всякий раз даже на уровне подсознательного и интуитивного выйти к истинным ценностям и смыслам на основе своего внутреннего морального выбора.

О совести мы вспоминаем, когда в связи с тем или иным поступком испытываем «угрызения совести». Мы говорим, что он потерял всякую совесть, когда хотим подчеркнуть нравственное падение, охарактеризовать человека в ситуации его аморального поведения. Однако что такое совесть?

В современных учебниках по культурологии можно встретить такое определение этого понятия: «Совесть – это способность личности осуществлять нравственный самоконтроль, самостоятельно брать на себя моральные обязательства, требовать от себя их выполнения и рефлексировать по поводу нравственной стороны совершаемых действий» (4, с.106). Следовательно, совесть проявляется как на эмоционально-оценочном, так и на логико-оценочном

уровне. Кроме того, совесть, совестливость человека во многом зависит от осознания ответственности, которую человек проявляет в той или иной ситуации нравственного выбора.

Применительно к педагогике и педагогической деятельности учителя совесть еще не стала той приоритетной способностью, значимость и ценность развития которой в процессе обучения и воспитания достаточно высока. О совести и совестливости своих учеников мы часто вспоминаем, когда они уже совершили аморальный поступок или когда она, то есть совесть, у них почти утрачена.

В этом параграфе не ставится целью раскрыть педагогические методы и средства воспитания совести, автор лишь акцентирует внимание читателя на исключительной ценности таких человеческих способностей, как совесть и связанную с ней ответственность, которые проявляются и развиваются в целостном единстве с другими нравственными качествами личности.

Наряду с понятием «совесть» хотелось бы еще остановиться на значимости и ценности для развития человека того, что вбирает в себя такое емкое понятие, как «свобода». Н.А.Бердяев писал: «Меня называют философом свободы... И я действительно превыше всего возлюбил свободу. Я изошел от свободы, она моя родительница. Свобода для меня первичнее бытия. Своеобразие моего философского типа прежде всего в том, что я положил в основание философии не бытие, а свободу. В такой радикальной форме этого, кажется, не делал ни один философ. В сущности, я всю жизнь пишу философию свободы, стремлюсь ее усовершенствовать и дополнить» (5, с.5). Как видим, творческое саморазвитие личности во многом предопределено способностью личности обрести свободу, яростно бороться за свободу на протяжении всей своей жизни.

«Свобода», как одна из категорий универсальных человеческих ценностей, еще далеко не осмыслена и не принята педагогическим сообществом как одна из важнейших ценностей для совершенствования современной системы образования, обучения и воспитания. Сколько бед тоталитарной педагогики нам удалось бы избежать, если бы одним из принципов учителя стал принцип свободы его профессионально-педагогической деятельности, принцип свободы, раскрепощающей и высвобождающей созидательные силы и учителя, и ученика.

Однако пока ясного представления о свободе личности как у старшего, так и у младшего поколения нет. Ни школа, ни вуз, ни семья, ни общество с достаточной глубиной не суммировали это представление. Свидетельство тому – то неумение воспользоваться свободой, которая была предоставлена людям в 90-е годы в начале перестройки. Свобода многими была понята как вседозволенность, как освобождение от обязанностей и обязательств, нравственных норм и элементарных этических правил взаимоотношений между людьми.

Это с неизбежностью привело к разгулу преступности, распространению порнографии и насилия.

Хотелось бы, чтобы в деятельности учителя и ученика достаточное место рядом с понятиями «свобода» и «человек» заняли понятия «Родина», «Отечество», чтобы и наши ученики гордились своей историей, своей Родиной, своим Отечеством, как это делал, например, А.С.Пушкин. «Клянусь честью, – писал великий поэт, – что ни за что на свете я не хотел бы переменить Отечество или иметь другую историю, кроме истории наших предков».

Заканчивая этот небольшой очерк о ценностях образования и воспитания, необходимо, как бы замкнув круг педагогического анализа, сказать, что универсальной ценностью на Земле был и остается Человек как мера всех вещей. И как сказал А.С.Пушкин: «Самостояние человека – залог величия его».

Философское осмысление общечеловеческих ценностей в последние годы дало импульс для целого направления педагогических исследований, получившего название «Ценностные ориентации школьников». Среди отечественных ученых-педагогов, посвятивших свои исследования этой проблеме, назовем, к примеру, Т.К.Ахаян, З.И.Васильеву, А.В.Зосимовского, И.С.Марьенко, А.В.Кирьякову.

Так, А.В.Кирьякова, исследовавшая проблему ориентации школьников на социально значимые ценности, раскрыла структуру, условия и педагогический механизм ориентации на такие общечеловеческие ценности, как Человек, Жизнь, Красота, Познание, Труд, Отечество. Она показала, например, что ведущими идеями – признаками, которые особенно должны ценить учащиеся в человеке, должны стать: любовь, доброта, общение, счастье, достоинство. В результате своего исследования А.В.Кирьякова установила, что «...процесс ориентации учащихся на общечеловеческие ценности – сложный, противоречивый и в то же время закономерный процесс, который сам подготавливает условия для своего последующего развития и служит в некотором роде причиной собственного самодвижения» (6, с.29). Далее она пишет: «В самом общем виде процесс ориентации может быть представлен как расширяющееся жизненное пространство, в котором личность строит, приобретает определенную «траекторию своего движения» сообразно ориентирам: ценностям внешнего мира и ценностям самопознания, самооценки, саморазвития» (6, с.31).

Проблема ценностных ориентаций привлекает все большее внимание ученых и у нас, и за рубежом. С точки зрения соотношения целей и ценностей в процессе обучения и воспитания, согласно результатам ряда исследователей (Б.Блума и Эйснера), разрабатывающих теорию таксономии, в целостной учебной деятельности необходимо реализовать шесть уровней целей: узнавание, знание, понимание, анализ, синтез, оценка. По мнению этих ученых, наиболее значимую ценность имеет «оценка», особенно способность делать

критическую оценку, которая, однако, в реальной практике обучения и воспитания не занимает должного места в иерархии образовательно-воспитательных ценностей. Чаще всего за учащимися эту часть деятельности выполняют сами учителя.

Педагогические приоритеты и ценности меняются и, вероятно, будут меняться и в будущем. Однако для XXI века, для выхода России из кризисных ситуаций необходимо, чтобы ценностные ориентации в процессе обучения и воспитания и в школе, и в вузе были смещены на развитие и саморазвитие духовно-нравственных качеств личности, ее культуры, интеллигентности.

В реальной педагогической практике остаются еще слабо задействованные ценности, связанные:

а) с содержательным расширением духовности и культуры личности, проведением досуга и свободного времени (через клубы по интересам, возможности путешествовать и общаться с природой, посещать выставки, музеи, театры);

б) с удовлетворением полноценного человеческого общения (через создание доброжелательного психологического климата в коллективе, через расширение возможностей содержательного общения родителей с детьми, в процессе специально организованных встреч с интересными людьми);

в) с возможностями профессионального роста (расширение возможностей для профессионального самоутверждения, участия в конкурсах профессионального мастерства, возможностей для непрерывного образования и самообразования).

Среди приоритетных ценностей педагогической деятельности (по признаку доминирования) можно выделить:

а. Социальные: значимость педагогического труда, ответственность учителя перед учениками, родителями и обществом, расширение возможностей творческой самореализации учителя.

б. Психологические: возможность для сотворчества с учителями, коллегами и детьми, самоутверждение в педагогическом общении, любовь к детям, возможность самореализации своих творческих замыслов, раскрытия своей индивидуальности.

в. Профессионально-педагогические: возможность овладения новыми методами и технологиями обучения и воспитания, возможность неограниченного профессионального роста и самосовершенствования педагогического мастерства.

Что обесценивает, а порой и отчуждает учителя от вышеперечисленных ценностей педагогического труда?

Низкая по сравнению с другими профессиями оплата труда, догматизм и авторитарность многих чиновников от образования, рецептурность и нормативность многих учебников, обезличка результатов труда, шаблоны и стереотипы как в обучении, так и в воспитании.

И несмотря ни на что настоящий учитель может и должен преодолеть все эти барьеры и в каждом своем ученике видеть Человека как универсальную ценность, Человека, которого он должен ввести в мир культуры, создать ему условия для свободного саморазвития, для духовного самосозидания. Но при этом всякий раз студенту – будущему учителю или молодому учителю следует помнить, что эти общечеловеческие цели и ценности должны не просто осознаваться и признаваться, а стать системой личностных ориентиров в процессе его индивидуального, профессионально-творческого самосовершенствования.

2.2. КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ МЕТОПРИНЦИП

Эффективное решение многих актуальных проблем образования и воспитания, в том числе и педагогических проблем творческого саморазвития личности, невозможно без глубокого понимания того, что такое культура, без разработки культурологического метопринципа в педагогике. И это не случайно, ибо даже само понятие «культура» очень близко таким основным понятиям педагогики, как образование и воспитание.

В переводе с латинского языка «культура» – это возделывание, обработка, уход, улучшение. Первоначально это слово использовалось применительно к обработке и возделыванию почвы, то есть, как бы мы сейчас сказали, речь шла о культуре земледелия. Затем это понятие стали использовать для характеристики качества различных видов человеческой деятельности, общения, жизнедеятельности отдельного народа и даже цивилизации. Сегодня мы говорим о культуре общения, профессиональной культуре, художественной культуре, нравственной культуре, культуре политической, экономической и т.д.

Один из основоположников культурологии немецкий философ И.Г.Гардер (1744 – 1803) определил культуру как «уровень человечности» и «второе рождение человека», так как, действительно, изначально от рождения человек не имеет того, что он получает в процессе образования, воспитания и что в дальнейшем позволяет нам характеризовать его как человека той или иной культуры.

О культуросообразности воспитания писал еще А.Дистервег: «В воспитании необходимо принимать во внимание условия места и времени, в которых родился человек или предстоит ему жить, одним словом, всю современную культуру в широком и всеобъемлющем смысле слова, в особенности культуру страны, являющейся родиной ученика» (7, с.190).

Если обратиться к содержательному анализу понятия «культура», то оно чаще всего выступает синонимом прогрессивных духовных и материальных ценностей как отдельной личности, так и всего человечества, как процесс самоутверждения в человеке истинно че-

ловеческих начал и качеств. Так, например, Н.А.Бердяев считал, что «...культура связана с культом предков, с преданием и традицией. Она полна священной символики, в ней даны знаки и подобию иной духовной деятельности. Всякая культура, даже материальная, есть культура духа; всякая культура имеет духовную основу – она есть продукт творческой работы духа над природными стихиями» (8, с.166).

Понятие «культура» в современной литературе имеет чрезвычайно большое число толкований. Так, в книге А.И.Арнольдова «Введение в культурологию» отмечается, что в настоящее время в научный оборот введено более 250 различных определений понятия «культура». Сам А.И. Арнольдов считает, что «правомерно понимание культуры как особого, специфического способа человеческой деятельности, единства многообразия исторически выработанных форм деятельности, отражающей степень «очеловечения» природы и меру саморазвития человека» (9, с.9).

В этом определении нам представляется особо важным акцентировать внимание на последней фразе, в которой выделяется один из важнейших признаков культуры человека – мера его способности к саморазвитию.

Поскольку культура противостоит некультурности, варварству, дикости, то понятие «культура» характеризует и меру образованности, и степень овладения той деятельностью, о культуре которой идет речь. Нелишне заметить, что уровень культуры человека определяется не только тем, что он есть сегодня, но и тем, к чему он стремится.

Реализуя культурологический метопринцип к самосовершенствованию своей профессиональной деятельности, начинающий учитель должен не только знать, но и творчески применять достижения современной культуры в своей повседневной деятельности.

Разработка и реализация культурологического метопринципа в саморазвитии образовательно-воспитательных систем находится в полном соответствии с современным Законом Российской Федерации об образовании, где сказано, что содержание современного образования должно обеспечить «интеграцию личности в системы мировой и национальной культур» (статья 14). В связи с этим культурологический метопринцип не исключает, а предполагает исторический подход, реализацию исторического принципа в освоении педагогических знаний и идей.

Исторический подход. Анализ исторического опыта зарождения, становления и успеха образовательно-воспитательных систем (школы-учебы И.Гербарта, школы-лаборатории Дж.Дьюи, школы свободного воспитания М.Монтессори, Вальдорфской школы Р.Штейнера, школы труда А.Макаренко, школы радости В.Сухомлинского, школы интеллектуального развития Л.Занкова и В.Давыдова и многих других) показывает, что в каждой из них базисными были фундаментальные философски выверенные идеи, которые обладают притягательной силой и доныне.

В последние годы все чаще можно слышать о народности в педагогике, о совершенствовании образовательно-воспитательных систем с учетом принципа народности. Одним из первых принцип народности в педагогике сформулировал К.Д.Ушинский, он рекомендовал «воспитывать молодое поколение в соответствии с идеалом человека, который народ создал в процессе своего исторического развития и который исторически изменяется, всегда хорош относительно данного века» (10).

В настоящее время в развитии образования и воспитания в России можно встретить две принципиально разные, часто полярно противоположные точки зрения. Одна точка зрения, которой, например, придерживается Б.С.Гершунский и многие другие, акцентирует внимание на кризисных явлениях в области образования и воспитания в России. Она может быть охарактеризована так: российская система образования и воспитания находится «во мгле».

Другая точка зрения, которой придерживается не менее многочисленная группа ученых-педагогов и психологов, более оптимистична. Но этот оптимизм чаще всего строится на ложной посылке о том, что если интегрировать все лучшее, что создано за последние 70 лет в советской педагогике, с тем, что наработано в области образования и воспитания в Европе и Америке, то мы непременно решим все свои педагогические проблемы. Эта вторая точка зрения базируется на ложно-оптимистической установке, которая может быть охарактеризована так: «нам трудно, но Запад нам поможет». Как и в экономике, в области педагогики в такой огромной стране, как Россия, которая простирается от Балтийского моря до берегов Тихого океана и которая имеет свою уникальную евразийскую традицию и культуру, помочь себе мы можем лишь сами. За последние годы мы убедились, что ни в экономике, ни в области образования европейские и американские рецепты для нас не годятся. А в чистом виде они вообще не применимы.

Автор придерживается другой, третьей, точки зрения. Для России нужна собственная педагогика – педагогика творческого саморазвития. Поэтому и система образования, и система воспитания в российских условиях, в условиях евразийского континента должна прежде всего опираться на отечественные философские идеи творческого саморазвития. Это не значит, что нужно отмахиваться и отрицать все то ценное, что наработано, изобретено в европейской и американской, равно как японской и китайской педагогике. Отнюдь нет. Это лишь означает, что залогом нашего прогресса в области образования и воспитания является выполнение одного неперемennого условия – постоянная опора на самих себя, на свои культурно-образовательно-воспитательные традиции, на этнопедагогiku, на критическое осмысление и освоение зарубежного опыта с неперемennой ориентацией на непрерывное творческое саморазвитие наших отечественных образовательно-воспитательных систем. Наша стержне-

вая, генеральная стратегия по разработке российской педагогики творческого саморазвития строится не на пустом месте, а опирается на философские идеи самопознания и самосовершенствования Н.Бердяева, на идеи становления «пассионарных личностей» Л.Гумилева, на приоритеты духовных ценностей Г.Флоренского, что далеко не характерно ни для американской, ни для европейской педагогики. Евразийский континент выступает как самодостаточное пространство для синтеза и диалога самобытных культур проживающих на нем народов и народностей.

Вот почему не востребованные многие годы идеи народной педагогики получают все большее понимание и распространение как в академической среде, так и в повседневной деятельности педагогов-практиков. Как вузовский преподаватель, так и школьный учитель в этнопедагогике может найти ответы на многие сложные, порой еще не решенные в теоретической педагогике вопросы. И это не игра слов, а педагогический факт: народная педагогика, будучи в своей основе практической, методом проб и ошибок в своем многовековом опыте выработала универсальные механизмы приобщения детей к труду, к духовным и нравственным ценностям, к постижению гармонии и красоты окружающей нас природы. Что теоретическая педагогика только пытается сделать, осмыслить, то в народной педагогике уже есть. К примеру, установка на то, что сначала разработаем теоретически, а затем применим практически, относительно разработки проблем российской педагогики не всегда применима. Подчеркивая слова «не всегда применима», мы имеем в виду то, что если мы разрабатываем педагогику как науку с учетом достижений этнопедагогике, то в данном случае движение от практики, от многовекового опыта народа в области обучения и воспитания будет чаще всего более оправданным и предпочтительным.

Мне почему-то хочется в связи с этим привести народную поговорку «Яблоко от яблони не далеко падает». Можно долго исследовать и много написать о соотношении социального, биологического и генетического, но в конечном счете мы приходим к тому, что гласит народная поговорка: «Яблоко от яблони не далеко падает», то есть какие бы социальные, образовательные, воспитательные условия мы ни создавали, многое зависит от родителей, от их генофонда, от семейного воспитания, от того, что дали ребенку родители.

Одним из перспективных направлений реализации культурологического метопринципа является философско-педагогическая концепция «Школа диалога культур», разрабатываемая В.С.Библером и группой ученых, психологов и учителей (II).

Для понимания концепции В.С.Библера следует привести его трактовку культуры, ее смысла в жизнедеятельности человека. Первое определение. «Культура есть всеобщая форма современного бытия и бытия людей различных – настоящих, прошлых и будущих – культур, каждая из которых есть всеобщая форма одновременного

общения и бытия людей» (II, с.24). Второе определение. «В процессе общения людей на грани культур осуществляется вторая миссия культуры. Культура есть форма детерминации судеб и сознания индивидов» (II, с.25). Разъясняя особенности и свойства культуры, он пишет: «В ее основании – самоустремленность всех форм человеческой деятельности (направленность нашей деятельности на нее самое). Ее грани – основные произведения культуры – в искусстве, философии, нравственности, теории, сосредоточивающие свободное волеизъявление и свободное общение. Ее вершина – формируемые в основных формах культуры идея личности и идея разума. В свете этих идей человек оказывается способным самоопределить и перерешить собственную судьбу» (11, с.25).

В основе концепции В.С.Библера лежит идея о диалогичности творческого мышления и самой человеческой жизни. Диалогичность органически присуща человеку на всех этапах его эволюции.

«Жизнь по природе диалогична,» – писал М.М.Бахтин, на которого часто ссылается в своем исследовании В.С.Библер, – «жить – значит участвовать в диалоге: вопрошать, внимать, ответствовать, соглашаться и т.п. В этом диалоге человек участвует весь и всю жизнь: глазами, губами, душой, духом, всем телом, поступками. Он вкладывает всего себя в слово, и это слово входит в диалектическую ткань человеческой жизни, в мировой симпозиум... Каждая мысль и каждая жизнь вливается в незавершенный диалог» (12, с.5).

Усиление диалогичности обучения, воспитания и саморазвития человека возможно в нескольких направлениях.

Во-первых, усиление и совершенствование диалогичности между всеми участниками учебно-воспитательного процесса. Во-вторых, развитие внутреннего диалога для углубленного понимания и постижения самого себя. И в-третьих, усиление диалогичности, критичности в постижении мира, который окружает нас, который мы изучаем посредством включенности в какую-либо совместную деятельность с другими.

Однако умение учителей вести диалог с учащимися на высоком творческом уровне еще не стало профессиональным достоянием каждого учителя.

Разъясняя особенности своей концепции, В.С.Библер писал: «Суть нашего подхода – изменение содержания и смысла самой идеи образования в контексте идеи культуры...» По мнению В.С.Библера, школа должна перейти от идеи «образованного человека» к идее «человека культуры», а для этого надо понять, что «передача современных знаний и развитие культуры мышления, нравственной культуры – это совсем иные задачи. Не готовые знания, умения, навыки, но культура их формирования и изменения, трансформации, преобразования – вот чем должен обладать выпускник нашей школы» (II, с.21).

В нашей же реальной школе углубленного диалогизма мышления, реализованного через идею диалога культур, пока, чаще всего, нет.

Поэтому так велик догматизм мышления выпускников средних школ, так как начала рассуждающего, сомневающегося, творческого в своей основе мышления школа пока не закладывает в той степени, в какой это требуется для развития человека XXI века.

Вследствие краха тоталитарной идеологии гуманитарный блок дисциплин, изучаемый в наших средних школах, оказался наиболее раскрепощенным, что создало условия для информационного взрыва и стимулировало те инновации, которые в последние годы вылились в весьма положительную тенденцию усиления культурологического компонента среднего образования.

С этих позиций основы культуры, элементы культуры должны составлять ядро обновленного содержания среднего образования и развивать у учащихся культуру деятельности, культуру мышления, культуру общения, этическую культуру, эстетико-художественную культуру, политическую, психологическую и физическую культуру.

Однако все это состоится и возможно только при одном непременном условии, – если учитель сам обладает достаточно высоким уровнем профессионально-педагогической культуры. Только в этом случае учитель сможет вовлечь ученика в силовое поле общечеловеческих культурных ценностей.

Мы, родители, учителя, наивно полагаем, что то, чему мы обучаем, воспитываем наших учеников, все это однозначно транслируется, передается в сознание наших учеников. Но если попытаться вдуматься даже в слово, которое характеризует нашего «учащегося», то есть «учащего себя», то мы поймем, что многое из того, что мы делаем, может стать достоянием ученика только в том случае, если его творческое самосозидание, как субъекта учения, воспринимает и принимает как лично значимую ценность.

Одна из уникальных характеристик человека с высокой культурой – это способность к непрерывному самообразованию, самовоспитанию, саморазвитию. Достигнув определенного уровня культуры, человек как бы запускает маховик «самости», в результате чего у него начинает все активнее, а главное, все результативнее срабатывать самопознание (он глубже и всесторонне познает себя); он самоопределяется (т.е. актуализирует те проблемы, которые ему представляются наиболее интересными, кажутся более перспективными и лично значимыми); он все более эффективно управляет собой; он ориентирован на непрерывное саморазвитие; он стремится к творческой самореализации в любых видах деятельности.

У учителя, обладающего высоким уровнем профессиональной культуры, появляется еще одно значимое качество – он становится способным прогнозировать и корректировать стратегии творческого саморазвития своих учеников.

2.3. АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ МЕТОПРИНЦИП

Антропология в энциклопедических словарях определяется как наука о происхождении и эволюции человека. По замыслу К.Д.Ушинского, основоположника педагогической антропологии, в центре наук о человеке должен быть сам Человек и всеобъемлющее, целостное знание о Человеке: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях», – эта заповедь великого педагога и сегодня остается одним из важнейших требований как в разработке педагогической теории, так и в совершенствовании педагогической практики. Разъясняя это положение, К.Д.Ушинский также писал: «Воспитатель должен знать человека в семействе, в обществе, во всех возрастах, во всех классах, во всех положениях, в радости и горе, в величии и унижении, в избытке сил и в болезни, среди неограниченных надежд и на одре смерти, когда слово человеческого утешения уже бессильно. Он должен знать побудительные причины самых грязных и самых высоких деяний, историю зарождения преступных и великих мыслей, историю развития всякой страсти и всякого характера. Только тогда он будет в состоянии почерпнуть в самой природе человека средства воспитательного влияния – а средства эти громадны» (10).

Имея глубокие исторические корни, антропология, по мнению ряда современных ученых (В.П.Зинченко, Б.М.Бим-Бад и др.), в современных условиях глобальных реформ может дать новый импульс для развития человека на основе совершенствования образовательно-воспитательных систем. Опираясь на результаты исследований Б.М.Бим-Бада, уточним, каков же объект и предмет исследований в области педагогической антропологии?

«В объективной области человековедения педагогическая антропология вычленяет в качестве своего предмета человека как субъекта и объекта образовательно-воспитательного процесса, явления и процессы педагогического влияния человека на человека, воспитания человека человеком» (13, с.10).

Таким образом, предметом исследования в области педагогической антропологии являются все участники педагогического процесса, их индивидуальная эволюция. Однако в рамках этого параграфа не ставится задача анализа всех аспектов педагогической антропологии, а используется антропологический подход как метопринцип, позволяющий с широких философских позиций определить приоритетные стратегии решения наиболее актуальных педагогических проблем.

Антропологический метопринцип со временем, вероятно, займет свое достойное место в методологии педагогических исследований, а пока возможности его реализации просматриваются в нескольких направлениях. С одной стороны, антропологический метопринцип позволяет во всех разделах курса «Педагогика» углубить наши представления о человеке, то есть о всех участниках педагогического про-

цесса. С другой стороны, возможен и другой вариант, который представлен в некоторых учебниках педагогики, когда антропологический аспект выделен в самостоятельный раздел курса «Педагогика». Есть примеры и первого, и второго варианта. Так, например, в учебниках педагогики для высшей школы ФРГ, наряду с разделами дидактики, воспитания, социализации, управления школой, четко вводятся и разделы антропологии. Более того, многие ученые в ФРГ, как, например, Ф.В.Крон, рассматривают вопросы антропологии как «сквозные», пронизывающие все основные разделы современных курсов педагогики. То есть, по существу, речь идет об антропологическом принципе в разработке ключевых педагогических проблем.

Не противопоставляя и одновременно не смешивая антропологическую педагогику с антропологическим подходом в педагогике, хотелось бы заметить следующее.

Вполне очевидно и не требует доказательств то, что у педагогической антропологии, как самостоятельной науки, без сомнения, большое будущее и обнадеживающие перспективы для систематики, получения целостного знания об эволюции человека в процессе его обучения и воспитания. Нас же больше интересует и привлекает собственно антропологический подход как методологический принцип исследования личности в рамках классической общей педагогики для саморазвития ее образовательно-воспитательных систем. Итак, какое же содержание вкладывается в понятие «антропологический подход»?

Антропологический подход в педагогике – это такой философско-методологический принцип, в соответствии с которым исследование осуществляется с учетом достижений комплекса наук о человеке с целью получения целостного и системного знания о человеке в условиях развития и саморазвития образовательно-воспитательных систем. Знать человека во всех его отношениях для преподавателя, воспитателя — это знать его семью, его быт и традиции, знать его духовные и физические силы и способности, его надежды и разочарования, причины его успехов и ошибок, его возможности сегодня и в обозримом будущем.

В связи с реализацией антропологического подхода в аспекте «познать человека» педагогика должна значительно усилить свои диагностические функции. Педагоги часто со своего молчаливого согласия передают эти *функции* практическим психологам и тем самым лишают себя знаний об индивидуально-психологических, генетических и других особенностях своих учеников.

В рамках самого антропологического подхода как метопринципа в изучении эволюции человека можно выделить несколько наиболее характерных, относительно самостоятельных научных течений, частных подходов.

Личностно-целостный подход. Для этого подхода характерна интеграция знаний о человеке, которые дает философия, психоло-

гия, физиология, педагогика, искусство и т.д. с позиций становления личности как органически целостного феномена. Из отечественных ученых, которые следовали именно этому направлению, необходимо назвать М.М.Рубинштейна, В.М.Бехтерева, Л.С.Выготского, П.П.Блонского, А.Ф.Лазурского, из зарубежных – М.Монтессори, М.Мак-Миллана, О.Декроли и других. В рамках этого направления показана несводимость отдельных *функции*, качеств личности при их механическом наложении, объединении. Понять человека, его личностное становление возможно только путем целостного постижения его мотивационной сферы, интеллектуальной, волевой, нравственной и других сфер жизнедеятельности в их органическом единстве с учетом биологических возможностей и социокультурных условий среды. Под влиянием антропологического течения в 20–30-е годы зародилась и активно развивалась педология, органически синтезирующая достижения философии, психологии и педагогики. Однако после ее запрета на основе партийного постановления как лженауки в 1936 году педагогическая наука и педагогическая практика потеряли ориентир на изучение, диагностику личности и педагогика оказалась на долгие годы «бездетной».

Духовно-нравственный подход. Опора на духовно-нравственные критерии для обоснования нравственных приоритетов в поиске целей, ценностей и смыслов жизни в процессе становления и самосовершенствования свободной, целостной личности характерны для многих ученых, мыслителей, пытавшихся осмыслить духовное бытие человека. В рамках этого направления следует особенно выделить идеи духовно-нравственного самосовершенствования человека, к которым неоднократно возвращался на протяжении своей жизни Л.Н.Толстой. Разнообразные психологические типы духовно-религиозного искания человека даны во многих литературных произведениях Ф.М.Достоевского, Л.Н.Толстого и других русских и зарубежных писателей.

Наиболее ярким представителем другого направления, т.е. учения о развитии духовных сил человека, является немецкий ученый Рудольф Штайнер. Для того, чтобы представить широту антропософского подхода к разработке проблем духовной эволюции человека в работах Рудольфа Штайнера, назовем лишь некоторые из его работ: «Философия свободы» (1894), «Мистика на заре духовной жизни нового времени и ее отношение к современным мировоззрениям» (1901), «Теософия. Введение в сверхчувственное познание мира и назначение человека» (1904), «Духовное водительство человека и человечества» (1911), «Антропософский календарь души» (1912), «Путь к самопознанию человека» (1912), «О загадке человека*» (1916), «О загадках души» (1917), «Антропософские руководящие положения» (1924) и другие.

Биолого-генетический и экспериментальный подход. Для этого направления характерно стремление изучить человека, углубляя

наши представления о физиологических, биолого-генетических механизмах и условиях эволюции человека с опорой на научные факты и экспериментальные данные. К представителям этого направления можно отнести З.Фрейда, В.Штерна, А.Бине, Э.Торндайка, Т.Рибо, С.С.Корсакова, А.П.Нечаева, Г.И.Челпанова, В.П.Вахтерова и др.

Так, например, экспериментальное изучение возможностей измерения коэффициента интеллекта, предпринятое А.Бине, В.Штерном, существенно продвинуло наши представления о биогенетических возможностях развития интеллекта у различных возрастных категорий учащихся. А исследования З.Фрейда дали возможность не только психологам, но и педагогам понять многие причины кризисных явлений в развитии человека на основе постижения механизмов психосексуальных процессов, имеющих фазовые и возрастные особенности их протекания.

Социальный подход. Исследования П.А.Кропоткина, Н.А.Рубакина, Э.Дюркгейма, М.Вебера, С.Г.Шацкого и других показали, что превращение человека из биологического существа в социальное есть специфический процесс социализации, который имеет свои особенности и закономерности. Без учета результатов их исследований представления об эволюции индивида в отрыве от социокультурных условий будут всякий раз неполными, так как они не дают нам ясной картины становления жизнеспособной личности. Если она изолирована от среды, то не срабатывает никакая, даже самая продуманная система обучения и воспитания.

Антропологический подход в педагогике, как и современная педагогическая антропология, синтезирует и активно использует для решения своих задач достижения многих наук и искусств: философии, культурологии, логики, психологии, кибернетики, науковедения, физиологии, биологии, медицины, генетики, этики, эстетики, изобразительного искусства, музыки, театра, кино, телевидения и др.

Для синтеза знаний об эволюции человека, его онтогенеза и филогенеза, влияния внутренних и внешних причин и условий, для выявления уровней и пределов развития в человеке истинно человеческих свойств и качеств предстоит еще огромная по объему и значимости работа. Но этот синтез, это целостное знание о человеке позволит по-новому, всякий раз более целенаправленно и эффективно решать задачи обучения и воспитания.

2.4. ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ МЕТОПРИНЦИП

В настоящее время в педагогической печати, на конференциях, в учебных заведениях все шире обсуждается вопрос о гуманизации образования. Такое пристальное внимание педагогов к данной проблеме во многом связано с эволюцией современных философских воззрений, в соответствии с которыми в центре научных исследований становится сам человек.

Гуманизм (с лат. – «человеческий, человеческий») в философском смысле – исторически изменяющаяся система воззрений, признающая особую ценность человека как личности, его право на свободу, счастье, развитие и проявление своих сил и способностей, считающая благо человека приоритетным критерием в оценке деятельности социальных институтов.

С позиции более широкого понимания, *гуманизация образования – это развитие образовательных систем с учетом признания одной из приоритетных ценностей личности педагога и учащихся, гармонизация их интересов, взаимоотношений и условий их развития и саморазвития.*

До последнего времени традиционная система обучения часто была безличностной, а педагогика – «бездетной». Во многом она остается такой и сегодня, когда обучаемый выступает прежде всего объектом, а не субъектом учебно-воспитательного процесса, предстает как некий механизм, которым можно управлять с помощью внешних воздействий, новых технологий, общих стандартов и нормативов.

Традиционная система образования может быть охарактеризована как знаниецентристская система. Она ориентировала учащихся на овладение определенными знаниями, умениями, навыками, то есть внешне заданными нормативами. Качество усвоения знаний определялось преимущественно по тому, что ученик запомнил, воспроизвел, сделал по образцу. К сожалению, такое обучение плохо учитывает механизмы саморазвития личности, его познавательной активности. Способность к творческой деятельности учащегося не является при этом критерием его обученности. Учитель строго спросит за не выученную теорему, но его почему-то не волнует, хотелось ли тому прочитать дополнительный материал по этой теме, есть ли своя точка зрения на рассматриваемую проблему и может ли он ее доказать?

Личностно ориентированная педагогика выводит на первый план самого человека, его ценности, его личную свободу, его умение прогнозировать и контролировать себя. Этот процесс должен начинаться с раннего детства. «Нет детей – есть люди,» – писал Корчак. Ребенок – такой же человек. А это значит, что к нему необходимо относиться как к полноценной личности.

Содержание образования, как общего, так и профессионального, долгое время считалось ведущим звеном в учебно-воспитательном процессе. Централизованно, без учета личностных факторов задавалось единое для всех содержание. Поэтому сейчас правомерен вопрос об «открытом содержании» образования – в виде типовой учебной документации, допускающей возможность широкого варьирования учебного материала педагогом при его конкретизации.

К содержанию образования в первую очередь относится такое направление его гуманизации, как гуманитаризация. Чаще всего гуманитаризация понимается упрощенно: как усиление удельного веса

гуманитарных предметов в учебном плане. Но это лишь одно из направлений. В целом же понятие гуманитаризации образования шире – это формирование у обучающегося особой формы отношения человека к окружающему миру и к себе, своей собственной деятельности в нем.

Гуманизации образования может способствовать и кардинальное усиление эмоционального и коммуникативного потенциала учебника, кинофильма, программного обеспечения ЭВМ и т.д. Не сухое изложение материала, а раскрытие исторической драмы борьбы идей, конфликта человека и техники и т.д. И, наверное, самое сложное и длительное в процессе гуманизации образования – это направленная на раскрепощение самой личности педагога, поскольку, как известно, медленнее всего перестраивается человеческое сознание. В условиях педагогического творчества преподавателю работать намного интереснее, но и значительно труднее. Давать шаблонные уроки по отработанной методике проще, чем создавать оригинальную методику. Кроме того, учитель, как духовный радар, должен улавливать в ребенке лучшие качества. Его предназначение – будить в растущем человеке стремление найти свой путь к истине через веру и любовь. Но этого нельзя сделать только словом, без смены образа жизни, без глубокого гуманитарного образования, как образа мыслей и поступков.

Таким образом, если мы уже сегодня без двусмысленности станем говорить, что Человек – высшая ценность нашего общества, и будем обращать его в таковую, значит гуманизация всех звеньев образования будет просто неизбежна.

Гуманизация в плане воспитания требует прежде всего развития педагогических идей сотрудничества и сотворчества, создания условий доверительности и взаимной требовательности. Здесь речь идет об изменении позиции преподавателя – из положения, когда он стоит «над обучаемым», в положение «впереди обучаемого». Это глубокая индивидуализация обучения путем использования разнообразных творческих работ, проведения диспутов и т.п. Это насыщение каждого занятия большим эмоциональным содержанием, переход от монолога педагога к развернутому диалогу – общению с обучающимися. Ведь «самая большая роскошь – это роскошь человеческого общения».

Гуманизация образования предполагает его дифференциацию и индивидуализацию на основе активизации творческого саморазвития личности обучаемого. Гуманизация воспитания ориентирует нас на то, чтобы, мы дали учащемуся право быть тем, кто он есть, право на высказывание своих мыслей, право на самостоятельную организацию своей жизни и даже право на ошибку.

Гуманизация современного образования исключает безличный подход к человеку. Гуманистическое образование требует объеди-

нения усилий философов, психологов, педагогов, социологов в поисках смысла творчества и свободы выбора.

Гуманизацию образования нельзя свести к какой-то конкретной методике обучения. Это – ценностная ориентация и личностная установка педагога. Гуманизация образования требует создания в условиях школы, вуза, в условиях любых образовательных систем комфортной среды и гармонизации взаимоотношений между всеми участниками педагогического процесса.

Гуманизация образования – это прежде всего совершенствование функционирования и развития образовательных систем с ориентацией на общечеловеческие цели и ценности, на создание условий для расцвета и реализации сущностных сил каждого конкретного учителя, студента безотносительно к его достоинствам и недостаткам.

Господствующая в настоящее время философия образования в значительной степени сориентирована на престижные вузы, университеты, специальности. В современных условиях уже недостаточно оценивать воспитание с точки зрения его «эффективности» применительно к «социальному заказу». Современная философия воспитания выходит на необходимость осмысления процесса воспитания с позиций целей и ценностей прежде всего самой личности. Но здесь мы сталкиваемся с явным противоречием, суть которого в том, что цели и ценности, которые являются значимыми для воспитателя, не всегда являются значимыми для воспитанника. «Гуманистическое воспитание личности предполагает формирование способности к саморазвитию, культивирование импульса к самосовершенствованию, субъектом и движущей силой которого является сама личность. Здесь воспитание стремится повлиять лишь на направленность этого процесса (движение к подлинным ценностям)...» (14).

В рамках этого параграфа хотелось бы также остановиться на философских проблемах, философском осмыслении творческого саморазвития человека, личности. Еще родоначальник классической философии Иммануил Кант, размышляя над вечным вопросом: «Что есть человек?», утверждал, что человек может быть охарактеризован как субъект автономного поведения и собственного самосовершенствования. Значительно позже эта идея будет взята на вооружение экзистенциалистами, для которых «человек делает себя сам».

Однако этот процесс многотрудный и сложный, так как на каждом этапе своего самосовершенствования для того, чтобы человеку изменить самого себя и преобразоваться в цивилизованного человека, необходимо победить в себе варвара.

Среди современных тенденций гуманизации образования можно выделить также эстетическое развитие личности путем изучения эстетики, изобразительного искусства, архитектуры, музыки, искусства речи, музейного дела, хореографии, художественной литературы. Важным вкладом в гуманизацию и гуманитаризацию образования

может стать привлечение к преподавательской деятельности молодых писателей, художников, композиторов, дизайнеров с целью оказания более действенного влияния на учащуюся молодежь.

Позитивную роль могут сыграть встречи с учеными, в том числе с молодыми учеными, особенно гуманитарного цикла дисциплин, в форме круглого стола, в условиях различных форм занятий типа дискуссионных клубов и т.д. Этой же цели может служить ознакомление учащихся с различными вариантами социо-культурных проектов на XXI век.

В завершение этого параграфа отметим, что с гуманизацией образования тесно связана проблема гуманитаризации образования. Когда речь идет о гуманитаризации образования, то чаще всего имеется в виду все то, что противостоит технократичности.

Серьезные изменения в содержании среднего образования, которые произошли в последние годы в связи с усиливающейся тенденцией его гуманитаризации, высветили еще ряд проблем. С одной стороны, усиление гуманитарного образования – тенденция положительная, но... если это не идет в ущерб естественно-математическому образованию и не разрушает его достаточно высокий статус в нашей стране.

Нелишне заметить, что даже американцы считают, что тот уровень естественно-математического образования, который мы имеем, –это то, к чему надо стремиться, а не то, что следует реформировать и тем более разрушать. Вероятнее всего, усиление гуманитарной подготовки наших школьников необходимо вести не только путем перекаривания учебных планов и программ, а путем плюрализма в обогащении содержания гуманитарных дисциплин, развития критического мышления и формирования гуманистических взглядов и убеждений наших школьников.

Однако процесс модернизации нашего среднего образования на основе идей его гуманитаризации может из несомненного блага превратиться в бедствие при необдуманном сокращении и упрощении, особенно естественно-математических дисциплин, что может привести к серьезному снижению их уровня. Об этом, в частности, уже забили тревогу учителя и методисты физики: «Имеет место расширенное толкование понятия гуманитарного в физике. В одном случае речь идет о связи с музыкой, литературой, искусством, о необходимости больше уделять внимания нравственному облику великих физиков, историзму при изложении физики, что никогда не вызывало возражений и может быть, по возможности, расширено. В другом случае речь идет о качественном изложении предмета, превращении физики в раздел природоведения с особыми программами для тех, кого не интересуют рассуждения, количественный подход, возможность делать открытия «на кончике пера» при решении несложных задач. Здесь исчезает доказательная сила физических законов:

физика теряет достоверность. Умение решать практические задачи на производстве и в быту у большого количества учеников со средним образованием, понимать физические основы современной техники отходят на второй план или еще дальше. Второй подход содержит серьезную угрозу уровню школьного образования в целом» (15).

Поэтому гуманитаризацию образования, как и любой педагогический принцип, нельзя универсализировать. Он требует глубокого научного подхода.

2.5. СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ МЕТОПРИНЦИП

В классических науках, начиная с Аристотеля, и особенно после открытий Ньютона, эволюция природы и человека рассматривалась как нескончаемая цепь причинноследственных связей, без побочных отклонений, скачков и возвратов.

Однако с развитием релятивистской механики, эволюционной и генетической биологии и ряда других научных направлений стали активно разрабатываться другие парадигмы, другой подход, получивший название синергетического, где главный акцент делается на изучение открытых систем (обменивающихся энергией и веществом с внешним миром), где система рассматривается с позиций самоуправления, самоорганизации, саморазвития.

Синергетический подход, законы синергетизма получили наиболее фундаментальную, системную разработку в «концептуальной экологии» (16). Поскольку концептуальная экология исследует не только биологические, но и биосоциальные системы, то законы синергетизма, присущие этим системам, могут представлять интерес и для педагогики, описывающей, объясняющей и прогнозирующей развитие и саморазвитие педагогических систем, которые близки биосоциальным.

Основываясь на принципах системности и целостности, синергетика делает акцент на изучение механизма самопроизвольного возникновения, самосохранения, самоорганизации и саморазвития структур, имеющих место не в любых, а в открытых системах.

Однако для того, чтобы уловить глубинную суть и специфику синергетизма, необходимо обратиться к процессу становления синергетического мировоззрения, который формируется в 50-е – 80-е годы при исследованиях самоорганизации систем в различных областях: в кибернетике (Г. Фон Фестер), физике (И.Пригожин), математике (Г.Хакен), биологии (М.Эйген).

Итак, синергетический подход имеет дело с такими самоорганизующимися, саморазвивающимися системами, как биосистемы и социальные системы. Педагогика, как система научного знания и методов воспитания, образования и обучения, является развивающейся в рамках социальной системы и выступает подсистемой более общей системы. Это положение позволяет рассматривать педагоги-

ческую систему как диссипативную, что является необходимым условием, чтобы подходить к ней как к саморазвивающейся системе.

Начнем с понятия «синергия» (единство), смысл которого раскрывается только в контексте анализа самоорганизации и саморазвития больших систем. Среди ученых, внесших наибольший вклад в развитие философского осмысления идей синергетики, следует назвать П.Анохина, Е.Князеву, С.Курдюмова, Н.Моисееву, Д.Мехонцеву, И.Пригожина и других, которые полагают, что синергетический подход открывает новый этап в современной философии, дает принципиально новый импульс в разработке многих научных проблем, связанных с самоорганизацией и саморазвитием сложных открытых систем.

Так, Е.Князева и С.Курдюмов считают, что «синергетика ориентирована на поиск неких универсальных законов эволюции и самоорганизации сложных систем, законов эволюции открытых неравновесных систем любой природы» (17, с.38).

В 80-е годы предпринимаются попытки философского осмысления теории синергетизма. Поскольку синергетический подход имеет дело с самоорганизующимися, саморазвивающимися системами, а таковыми являются биосоциальные системы, то идеи синергетизма, синергетический подход как философско-методологический принцип применим для исследования и образовательно-воспитательных систем.

Однако, прежде чем применять синергетический подход к проблемам педагогики, необходимо кратко остановиться на основных понятиях и представлениях теории самоорганизации.

Концепция самоорганизации предполагает общенаучные подходы к изучению самоорганизующихся объектов, выделяя универсальные закономерности для всех явлений, где преобладают нелинейность, неравновесность, флуктуации и бифуркации. Область синергетики, таким образом, охватывает все явления, в которых каким-либо образом присутствует асимметрия. Объектами изучения теории самоорганизации являются: сложность и диссипация, хаос и упорядоченность, устойчивость и неравновесность, флуктуации и аттракторы, бифуркации и управляющие параметры.

Многие названные понятия заимствованы теорией самоорганизации из термодинамики, теории устойчивости, теории флуктуаций. Подчеркнем, что представления синергетики отличают ее среди родственных дисциплин тем, что они задействованы в «экстремальной» ситуации, то есть в условиях неравновесности, нелинейности, необратимости. В этом плане система педагогики, как развивающаяся в системе социальных отношений, вполне допускает по отношению к себе синергетический подход. В особенности он становится актуальным в наше время, когда в стране происходят бурные изменения всей социальной жизни.

Статус синергетики в системе научного знания отмечается тем, что теория самоорганизации начинает свое существование как междисциплинарное направление, продуцирует научное знание разной степени общности, строгости и воспроизводимости.

С началом кристаллизации философских оснований синергетики в ее рамках формируются нетрадиционные эталоны и нормы научности. Новый образ научного стиля мышления, особое понимание роли научных традиций в процессе исследования природы, такого рода факторы определяют общенаучный статус синергетики.

Как общенаучная дисциплина, синергетика реализуется в двух направлениях: в процессе сближения гуманитарного образа мировоззрения с естественнонаучным и в изменении структуры научного познания.

Далее попытаемся рассмотреть систему представлений синергетики в приложении к педагогической науке.

Как известно, одной из главных задач педагогики является обучение и воспитание личности, а также развитие и саморазвитие личности как человека культуры. При этом на определенных уровнях своего развития воспитание переходит в самовоспитание, обучение в самообучение и образование в процесс самообразования. По своей сути, процесс приобретения человеком своей «самости» и является моментом становления и перехода индивидуума в личность. Именно после этого «фазового» перехода можно говорить о человеке как о самоорганизующейся, саморазвивающейся системе в более широкой системе социальных отношений. Таким образом, эта социальная среда определяет установки, поведение и действия человека не случайно, а через нормы, выработанные самой личностью на основе своего позитивного опыта, соотнесенного со всем историческим опытом человечества, то есть культурой. Разработке проблем, связанных с фазовым переходом человека в самоорганизующуюся личность, могла бы помочь теория самоорганизации, разрабатываемая в рамках синергетики. Переход человека из организуемого в самоорганизующуюся личность носит нелинейный характер и наступает на определенном этапе воздействия общественных институтов воспитания (например, педагогической системы) на него. Процесс становления человека, превращения его в личность подобен рождению порядка из беспорядка, например в биологии.

Появление первых живых систем в природе связывается с возникновением в гомогенной среде из неживой природы первых автокаталитических, квазистационарных процессов. Эти первые самоорганизующиеся системы были бы невозможны без катализаторов, которые, сами не участвуя в химических реакциях, резко увеличивали скорость протекания этих реакций.

Что касается педагогической системы, то, например, взаимоотношения учителя и ученика также носят нелинейный характер. Учи-

тель, как бы ничего не получая, то есть генерируя информацию, для учащихся выступает подобно катализатору. Здесь под генерацией информации необходимо понимать не только передачу количества знаний, но также требуется включать и индивидуальные информативные качества учителя, например, стиль преподавания.

Конечно, эти рассуждения носят лишь модельный характер, и учитель не катализатор, он только подобен ему и позволяет учащимся выйти на уровень собственной самоорганизации, т.е. учитель как бы ускоряет процесс количественного и качественного накопления учащимися информации, умений, навыков для своего перехода в новое качество личности. Реально же взаимоотношения ученика и учителя должны строиться на принципах дополнительности. Учащийся, для того чтобы сделать очередной шаг к своей самости, принимая информацию обратной связи, должен постоянно совершенствовать свои личностные качества.

Ученик, находясь под воздействием целого ансамбля управляющих параметров – своих учителей, как бы оказывается под синтетическим (синергетическим) влиянием этого окружения.

В свою очередь и подсистема «деятельность учителя» обладает синергетическими свойствами, постоянно взаимодействуя с учеником, она также выходит на новые уровни своего саморазвития.

С учетом вышеизложенного можно дать следующее определение синергетизма применительно к педагогическим системам.

Синергетизм для педагогических систем – это процесс взаимодействия двух сопряженных, взаимосвязанных подсистем (преподавания и учения, воспитания и самовоспитания), приводящий к новообразованиям, повышению энергетического и творческого потенциала саморазвивающихся подсистем и обеспечивающий их переход от развития к саморазвитию.

Саморазвитие самоорганизующихся систем требует активного функционирования памяти как условия минимизации ошибок самогенерации, а это неизбежно ведет к возникновению информационных процессов. В рамках педагогических систем, которые являются частью социальных систем, функции памяти берет на себя культура, которая проявляется в процессах саморазвития, самоорганизации человека и трансформируется в его личностные качества.

Личность как активно действующий субъект с нормальным распределением потенциальных способностей, может актуально реализоваться в зависимости от требований той социальной системы, в которой она развивается. Другими словами, человек-личность как субъект с бесконечным числом степеней свободы выступает как нечто потенциальное. Но человек есть подсистема другой системы. Педагогическая система в зависимости от своих требований актуализирует и реализует лишь часть степеней свободы человека, то есть

как бы специализирует его на определенный тип деятельности, востребованный в данный исторический момент.

Личность, специализируясь на чем-либо, обязательно должна выходить и выходит на мировоззренческий уровень понимания себя. Она стремится расширить свое понимание в этом мире с тем, чтобы продуктивнее реализовать свои творческие возможности.

Синергетика, будучи синтетической наукой о системах, позволяет со своих позиций интегративно осуществлять многие основные философско-педагогические метопринципы, такие как аксиологический, гуманистический, антропологический, герменевтический. Значение аксиологического метопринципа в развитии педагогических систем особенно возрастает в переломные исторические моменты развития общества. Если раньше вся система образования в нашей стране была сориентирована на одни ценности, то в условиях реформирования общества любые его подсистемы (например, педагогическая система) оказываются в кризисной ситуации, связанной с безальтернативностью своего пребывания в рамках старой системы. Законы синергетики уже содержат в своей основе как необходимость и неизбежность существования нелинейности в самодвижении развивающихся систем и рассматривают так называемые точки бифуркации. Точка бифуркации – это такая точка нелинейности в развитии системы, когда определяющее значение для этой системы начинают играть не законы макрообъектов, а статистические. Теория самоорганизации в этом плане нам указывает, что дальнейшее поведение системы за критической точкой в принципе предсказать невозможно. Этот вид синергетической теории в приложении к педагогической системе позволяет ей выработать новую стратегию относительно безболезненного перехода в новое, востребованное новыми социальными отношениями, качество. Выработка основной стратегии должна заключаться в праве на существование в стране альтернативных педагогических систем и форм обучения при господстве какой-либо одной системы. В этом случае осуществление ценностной переориентации педагогических систем в нашей стране не носило бы такого болезненного характера, так как в любом случае пересмотр педагогической системы начинался бы не с нуля, а с учетом опыта альтернативно существующих систем на основе саморазвития культуры собственной страны.

Синергетический подход позволяет осуществлять в педагогической деятельности также и гуманистические идеи и гармонически сбалансировать гуманитарное мировоззрение с естественнонаучным. Так как синергетика имеет дело с самоорганизующимися объектами, какими являются человек и общество, то раскрытие объективных законов взаимоотношений этих систем между собой позволило бы не только декларировать приоритеты общечеловеческих ценностей, но и выработать методы их достижения. Другими словами, си-

нергетический метопринцип позволяет выработать на настоящий момент язык общения между гуманитарной системой знаний и естественнонаучной и в дальнейшем сделать шаг к гармонизации их в мировоззрении каждой личности.

Педагогика, реализуя синергетический метопринцип в процессе воспитания саморазвивающейся личности, на принципиально новом уровне сможет реализовать в рамках всей системы образования и антропологический подход. Синергетика, будучи сама результатом достижений многих наук и выступая как синтетическая наука, во многом способствовала бы комплексному подходу к развитию человека. Антропологический подход через синергетические представления позволил бы синтезировать в себе все достижения науки о человеке и в соответствии с ними гармонизировать процессы образования и воспитания. Синергетический метопринцип, рассматривая взаимоотношения субъекта и объекта в процессе познания сложных самоорганизующихся и саморазвивающихся систем, выдвигает три критерия эффективности научного анализа систем.

Первый критерий – обеспечить права человека на его взаимодействие с природой. В рамках педагогики, воспитания и образования личности он имеет очень важное значение в том плане, что человек должен относиться к природе как к живой системе, от здоровья которой, зависит и здоровье самого человека. То есть синергетика дает возможность человеку самореализоваться только как часть окружающего его мира.

Второй критерий задает требования к процессу восприятия объекта в ходе его изучения, исследования посредством использования множества уровней описания, то есть позволяет методологически осуществить системный и многомерный подход.

Третий критерий призван формировать новую и постоянно обновляющуюся логику развития знания в рамках теории самоорганизации и саморазвития. Он может быть представлен как норматив – «истина в данной ситуации», которому необходимо удовлетворять в процессе отбора теоретических конструкций, концепций, гипотез для теории самоорганизации и саморазвития системы.

С третьим критерием в синергетике резонирует герменевтический подход в системе педагогики, который позволяет не нарушать, а осуществлять историческую преемственность научного знания. Так, например, любые достижения, концепции в области истории педагогики всегда содержат в себе рациональные моменты, истины, которые необходимо использовать в настоящем. Этот критерий как бы позволяет осуществить принцип системности в историко-временном масштабе для саморазвития современных педагогических систем.

Итак, как следует из изложенного, синтез достижений синергетики и педагогики несомненно обогатит педагогику и даст ей новый импульс для саморазвития.

2.6. ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ МЕТОПРИНЦИП

Герменевтика – древнегреческое слово, в переводе означает «разъясняю, истолковываю». Герменевтику в настоящее время рассматривают и как теорию, и как искусство истолкования текстов, перевод их культурного содержания из знаково-отвлеченных форм в реально-временные, культурные формы и смыслы. Герменевтический метопринцип – методологический принцип – наиболее характерен для гуманитарных наук, таких как философия, литература, история, право, педагогика.

В современной философии с герменевтикой связана надежда на целостное смысловое понимание целого ряда наук, определения их значения для понимания культурных общечеловеческих ценностей, на поиск универсальных смысловых критериев в оценке и интерпретации как известного, так и нового научного знания.

О способностях каждого нового поколения, каждого человека создавать заново смысл человеческого бытия очень точно сказал В.А.Маляхов: «...тысячами глаз каждый миг глядит на нас «планета людей», тысячами голосов обращается к нам, настоятельно требуя опыта. Именно это прежде всего и вынуждает нравственно развитую личность неустанно искать и находить, обнаруживать и создавать заново смысл человеческого бытия в глазах каждого встречаемого «соседа», будь то старый приятель или случайный попутчик, коллега по работе или член семьи, учитель или возлюбленный» (18, с.10).

По М.М.Бахтину, смысл определяется изначально просто: «Смыслом я называю ответы на вопросы. То, что ни на какой вопрос не отвечает, лишено для нас смысла» (12, с.350).

При таком понимании «смысла» иметь однозначный на все времена и случаи жизни ответ, в том числе и по проблемам обучения и воспитания, вряд ли возможно.

Вместе с тем герменевтический метопринцип весьма ценен и для педагогики, так как он *позволяет философски осмыслить и переосмыслить как ранее наработанный педагогический опыт, так и приобщить молодое поколение педагогов к осмысленному овладению различными видами и формами педагогических инноваций.*

Для понимания нашей мысли, возьмем для примера педагогическое наследие А.С.Макаренко. Каждое новое поколение педагогов, вчитываясь в его педагогические произведения, вбирало в себя и принимало вполне определенные педагогические идеи, методы, приемы воспитания и перевоспитания. Так, в 50–70-е годы из педагогического наследия А.С.Макаренко извлекалось преимущественно то, что было направлено на становление детского коллектива, коллективных форм и методов работы с учащимися. Для педагогов 80 – 90-х годов с развитием педагогики сотрудничества педагогическая система А.С.Макаренко позволила по-новому увидеть и осмыслить педагогические идеи сотрудничества и сотворчества учителя и

учащихся в контексте воспитания и самовоспитания личности, приобщения ее к производительному труду.

В контексте идей педагогики творческого саморазвития (как это специально будет сделано в третьем параграфе пятой главы), осмысливая опыт А.С.Макаренко с позиции анализа становления и развития его педагогической системы, мы увидим целый ряд новых идей и смыслов.

Большое значение герменевтическому подходу в педагогике уделяется в ФРГ. Так, в «Фундаментальной педагогике» Ф.В.Крона педагогика определяется как «понимающая» и «объясняющая» наука. Более того, герменевтика рассматривается как одна из методологических основ современной педагогики.

Однако возникает вопрос, как много и глубоко мы понимаем в обучении, воспитании, особенно в личности нашего ученика, насколько глубоко мы понимаем, каковы истинные условия и барьеры, факторы и механизмы развития и саморазвития наших учеников? Всегда ли и все ли мы можем «объяснить» в этих сложнейших процессах обучения и воспитания и ответить на вопрос: почему следует поступить именно так и не иначе? Почему на одни и те же наши, казалось бы, выверенные приемы и методы один ученик реагирует адекватно и заинтересованно, а другой не просто нас игнорирует, но и «тихо ненавидит»?

С герменевтической точки зрения учитель должен осознать свою деятельность как глубоко человековедческую, осмысленную и мотивированную на постижение интересов и запросов личности каждого ребенка, направленную на создание условий для его максимальной самореализации.

Герменевтический метопринцип применительно к обучению должен быть направлен на то, чтобы обучаемый понимал смысл изучаемого материала, а главное, чтобы он видел смысл в том, что он изучает, осознавал, для чего он овладевает этим знанием, умением.

С этой точки зрения у обучаемого не должно оставаться ни одного непонятого слова. Так как непонятные слова, как шлейф, тянут за собой непонятные темы, разделы курса. Поэтому центральная задача учителя не информировать, а разъяснять и оказывать необходимую индивидуальную, лично-ориентированную помощь ученику с учетом конкретно складывающейся ситуации затруднения.

Однако здесь следует оговориться, что в осмыслении изучаемого материала главное усилие должно все-таки ложиться на самого ученика, а учитель должен включаться, вмешиваться в этот процесс только в ситуациях действительных затруднений.

Углублению мыследеятельности, поиску смысла в том, что мы читаем, видим и слышим, мы часто не придаем должного значения. Для того, чтобы убедиться в этом, проведите над собой маленький эксперимент. Возьмите интересную для вас картину или репродук-

цию известной картины и посмотрите на картину 1-2 минуты. Кратко опишите, что вы увидели и какой смысл вы вкладываете в увиденное. Затем еще раз посмотрите на картину 10-15 минут. Поразмышляйте над тем, какой смысл вкладывал художник в эту картину? Какой смысл имеет эта картина для вас? Какой смысл может эта картина иметь для ваших учеников? Какой смысл эта картина имеет с позиций настоящего? с позиции будущего?

Перечень вопросов относительно смысла этой картины можно было бы увеличить. Вы, вероятно, почувствовали и поняли, что умение усматривать не поверхностный, а глубинный смысл в увиденном, услышанном, прочитанном необходимо учить не только себя, но и ваших учеников. О человеке, который видит, слышит, читает и усматривает глубинные смыслы увиденного, услышанного и прочитанного, мы не случайно говорим как о глубокомысленном человеке.

Для учителя, стремящегося более продуктивно реализовать герменевтический подход, может быть полезным эвристическое *предписание для углубленного понимания прочитанного*:

1. Изучая педагогические концепции, теории, системы прошлого, стремитесь их осмыслить многомерно, то есть с разных сторон и в то же время целостно.

2. Старайтесь уяснить, соотнести социально-культурную ситуацию, цели и смыслы, которые вкладывал автор какой-либо теории, идеи, и то, что ценно и приемлемо для вас сегодня.

3. Анализ и осмысление прочитанного необходимо осуществлять путем соотнесения общефилософских, общепедагогических позиций, которых придерживался автор, и тех профессиональных позиций, которых придерживаетесь вы сами.

4. Наряду с этим для осмысления текста могут быть использованы грамматический, семантический и другие подходы.

5. Иногда более продуктивным для осмысления текста может быть специальный подход с учетом конкретной ситуации и реальных условий педагогической практики.

6. Не менее значимым является исторический подход, который позволяет осмыслить суть педагогических инноваций в контексте вполне определенных исторических условий.

Герменевтический подход может сыграть весьма прогрессивную роль в совершенствовании не только обучения и воспитания, но и в творческом саморазвитии личности. Так, например, если взять законы синергетики, переосмыслить их и применить к целям творческого саморазвития личности, то открываются горизонты педагогической синергетики, то есть принципиально новой области педагогического знания, чему посвящается один из параграфов главы «Педагогическая прогностика...». Таким образом, с опорой на герменевтический принцип удается перекинуть мост из одной области знания в другую, из прошлого в будущее. Герменевтический метопринцип по-

зволяет рассеять иллюзии в интерпретации прошлого и углубить наши знания путем вдумчивого прочтения ключевых идей, осмысления приемов и методов нашей повседневной педагогической деятельности.

Для усиления герменевтического подхода к самосовершенствованию своей мыследеятельности современному учителю необходимо настраивать себя на то, чтобы всякий раз стремиться усматривать приоритетные цели и смыслы своей профессиональной миссии. А она, эта миссия, заключается в том, чтобы всегда, в любых ситуациях быть и оставаться духовно-творческим радаром для развития своих воспитанников. Современный учитель должен улавливать в ребенке, подростке малейшие движения духовно-творческого роста, способствовать прозрению и обновлению его личности.

С точки зрения герменевтического метопринципа для педагогиче-ски творческого саморазвития очень важно развитие у учителя способности к всестороннему пониманию своих учеников. Творчески работающий, думающий, любящий своих учеников учитель – это учитель, глубоко понимающий своих учеников, понимающий их желания, потребности, мотивы поведения.

Более того, для учителя важно не только понимание, а взаимопонимание. А это требует саморазвития такого качества, которое психологи именуют эмпатией. Без саморазвития педагогической эмпатии, как это показано в работах И.М.Юсупова (19), современный учитель просто не состоится.

Самоактуализация периодически возникающих перед учителем все новых и новых профессионально-значимых проблем требует от него их глубокого осмысления. Корни же смыслообразования профессионально-творческой деятельности учителя лежат в глубоких его потребностях помочь созидательным силам своих учеников. Однако при этом, как показано в исследовании А.Н.Леонтьева (20), следует отличать «значение от «смысла». «Значение» представляет субъективное отношение, то есть значение для субъекта, в котором индивидуализируются и субъективизируются объективно существующие значения.

С учетом вышесказанного, актуализация смыслотворческой функции учителя еще слабо исследована и далеко не задействована в реальной практике обучения и воспитания.

Вместе с тем, уже сейчас просматривается ряд стратегий и перспектив реализации личностно-ориентированного подхода в образовании (21) через активизацию процессов смыслотворческой функции путем расширения и углубления представлений личности о духовно-нравственных, творческих, коммуникативных, практических и других ценностях. Вот почему в процессе обучения важно знать не только тот уровень знаний и умений, который получил ученик, но и то, произошел ли обмен личностных смыслов между учителем и уче-

ником, произошло ли расширение границ «смыслового поля», в котором они находятся.

Расширению же смыслового поля, втягиванию в это поле ученика может способствовать диалогизация, проблематизация и персонализация процессов обучения и воспитания.

2.7. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МАКСИМЫ

«У кого не ясны принципы во всей логической полноте и последовательности, у того не только в голове сумбур, но и в делах чепуха».

Н.Г.Чернышевский

«Истинны лишь идеи, которые внутренне пережиты».

Р.Роллан

«Важно не то место, которое мы занимаем, а то направление, в котором мы движемся».

Л.Н.Толстой

«Личность человеческая более таинственна, чем мир. Она и есть целый мир. Человек – микрокосм и заключает в себе все».

Н.А.Бердяев

«Устремите ум на радость творчества».

Н.К.Рерих

«Цель любого образования – научить любить красоту».

Платон

«Свобода означает ответственность».

Б.Шоу

«Не может быть установлено никаких абсолютных правильных педагогических мер и систем. Всякое догматическое положение, не исходящее из обстоятельств и требований данной минуты, данного этапа, всегда будет порочным».

А.С.Макаренко

«Чтобы изменить людей, их надо любить. Влияние на них пропорционально любви к ним».

И.Г.Песталоцци

«Могучее оружие человека в любых ситуациях – его разум. В бесконечном познании мира, в преобразовании и приспособлении бытия к бесконечным потребностям человека разум всемогущ и неистощим. Думаю, что творческие ресурсы разума могут быть приравнены лишь к энергетическим ресурсам Солнца».

Ч.Айтматов

2.8. ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ

1. Постарайтесь разработать программу исследований одной из современных педагогических проблем (на ваше усмотрение), реализуя один или несколько метопринципов: аксиологический, культурологический, антропологический, синергетический, герменевтический.

2. Проведите дискуссию и обсудите одну из следующих проблем:
- как модернизировать среднее образование в России?
 - каким быть современному учебнику?
 - как профессионально реализовать себя в условиях инновационной школы?
 - как развивать у учащихся планетарное мышление?
 - как стимулировать нравственное саморазвитие учащихся?

При этом разбейтесь на пять команд. Каждая из команд должна активно использовать один из пяти метопринципов: аксиологический, культурологический, антропологический, синергетический, герменевтический.

3. Попытайтесь написать, опираясь на синергетический метопринцип, трактат на тему «Педагогическая синергетика».

4. Какие еще философско-педагогические проблемы, кроме тех, которые обсуждались во второй главе, вы видите в развитии и саморазвитии современной школы?

5. Предлагаем выполнить несколько микроисследований и написать рефераты на одну из следующих тем:

- Диалог национальных культур – основа российской этнопедагогика.
- Мудрые заповеди народной педагогики.
- Народная педагогика о подготовке к жизни и труду.
- Воспитательная ценность народных традиций, обрядов, праздников.
- Обучение и воспитание на основе народных сказок, песен, игр.
- Этнопедагогика о нравственном, трудовом, умственном, физическом и эстетическом воспитании человека.

6. Какой смысл вы видите в изучении курса «Педагогика» для творческого саморазвития?

Глава 3. УЧИТЕЛЬ – ТВОРЧЕСКИ САМОРАЗВИВАЮЩАЯСЯ ЛИЧНОСТЬ

3.1. УЧИТЕЛЬ – ИНТЕЛЛИГЕНТНАЯ ЛИЧНОСТЬ И ЧЕЛОВЕК КУЛЬТУРЫ

По сложности решаемых проблем, полифункциональности личностных качеств, требуемых от учителя, по степени ответственности возлагаемых обществом на него задач, профессия учителя является наитруднейшей и наиболее благороднейшей среди многих других профессий, которые своей созидательной сущностью направлены на совершенствование самого главного, что есть на Земле, – Человека. Какие бы методы и педагогические технологии ни осваивал и ни применял учитель, его личностное влияние на духовный мир юной личности всегда будет определяющим. Не случайно среди личностных

качеств, которые особенно ценят в учителе ученики, чаще всего называют любовь к детям, доброжелательность, чуткость, справедливость, требовательность, чувство юмора, оптимизм и творческое отношение к делу. Чтобы обладать этими качествами, необходимо быть духовно богатой, интеллигентной и творческой личностью. Глубоко прав был К.Д.Ушинский, который писал об этом так: «Нет сомнения, что многое зависит от общего распорядка в заведении, но главнейшее всегда будет зависеть от личности непосредственного воспитателя, стоящего лицом к лицу с воспитанником: влияние личности воспитателя на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которую нельзя заменить ни учебником, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений» (1, с.28).

Каждый из нас, будь это студент или молодой учитель, при упоминании слова «Учитель» мысленно возвращается в прошлое и, вспоминая своих лучших учителей, чаще всего воссоздает в памяти не столько профессиональные качества учителя, сколько учителя как целостную личность.

Целостный подход к изучению личности учителя – это типологический подход, который позволяет увидеть в каждом отдельно взятом типе что-то оригинальное и неповторимое.

Однако сразу хотелось бы оговориться, что каждая из типовых микрохарактеристик заключает в себе некоторые доминирующие качества, которые по существу отражают идеальный вариант. Но он тем и интересен, что позволяет описать именно целостную личность. Итак, представим себе идеальную личность учителя XXI века. Каким он, на наш взгляд, должен быть?

Учитель – интеллигентная личность. Он всегда элегантен и опрятен. Он тактичен и доброжелателен. Он носитель прогрессивных взглядов. У него высоко развита критичность мышления, но он сдержан и уважает чужое мнение. Он систематически работает над собой, занимается самообразованием. Он способен к глубокому самоанализу и рефлексии. Ему свойственны высокая эрудиция и общая культура. Он обладает эстетическим вкусом и художественной культурой. Он проявляет постоянный интерес ко всему новому, прогрессивному в искусстве, науке, политике. Будучи интеллигентной личностью, он вбирает в себя лучшие образцы человеческой культуры и стремится к непрерывному творческому саморазвитию.

Учитель – духовно богатая личность. Его духовное богатство прежде всего проявляется в щедрой любви к детям, в высокой нравственности и совестливости. Он считается с мнением как своих учеников, так и коллег-учителей. Духовное богатство личности учителя проявляется в его стремлении понять смысл и цель жизни, свое профессиональное предназначение. Он обладает повышенной чувствительностью к красоте мира, человеческих взаимоотношений. У него высоко развита эмпатия и рефлексия. Он стремится понять все богатство духовного мира растущего человека – ребенка, своего уче-

ника, а потому развивает у себя планетарное и даже космическое мышление.

Учитель – творческая личность. Он не приемлет рутины и однообразия, а поэтому всегда ищет и находит нечто новое, оригинальное. Он изначально мотивирован на творчество. Созидать, творить, выдумывать, пробовать – это его обычное профессиональное состояние.

Учитель – свободная личность. Его свобода предопределена тем, что он способен к самоопределению как в жизни, в профессиональной деятельности, так и в мире культуры. У него в высокой степени сочетается независимость суждений и действий с осознанием личной и профессиональной ответственности. Он обладает высоко развитым чувством достоинства, которое однако не превращается в высокомерие. Он свободно ориентируется в мире духовных и материальных ценностей, он свободен от педагогических и житейских догм. Он принимает на себя ответственные, порой рискованные решения. Он имеет собственную жизненную позицию, свою линию поведения в жизни.

Учитель – гуманная личность. Его гуманность проявляется в доброте, милосердии и любви ко всему живому и прежде всего к детям. Он готов в любую минуту прийти на помощь к детям, к своим ученикам. Он уважает инакомыслие и проявляет завидную терпимость к людям, имеющим точку зрения, не совпадающую с его позицией. Он одинаково уважительно относится к людям, детям разных национальностей, вероисповеданий и культурных традиций. Он способен к сотрудничеству и сотворчеству как с детьми, так и с родителями и со своими коллегами-учителями.

Учитель – граждански активная личность. Он не остается равнодушным ко всему, что происходит в его селе, в его городе, в стране, а всякий раз, где это необходимо, проявляет свое отношение, свою активную гражданскую позицию. Он приучает своих учеников критически мыслить и объективно оценивать как достижения своей страны, так и недостатки, проявляя нетерпимое отношение к последним. Он уважительно и с пониманием относится ко всему тому, что происходило с его Родиной в прошлом и непременно верит в социально-экономический и культурный прогресс в будущем.

Учитель – конкурентоспособная личность. В условиях насыщения рынка педагогических услуг учитель должен постоянно совершенствовать свое мастерство с тем, чтобы соответствовать высоким профессиональным требованиям, а для этого он должен знать свои достоинства и недостатки. Опираясь на свои сильные качества и постоянно работать над устранением слабых. Изучать передовой педагогический опыт, творчески применять его и развивать; постоянно следить за новинками педагогической, методической, психологической и другой профессионально значимой литературы, периодически проходить курсы повышения квалификации. Он должен

постоянно стремиться изучать и овладевать новыми и новейшими педагогическими технологиями, разрабатываемыми как у нас, так и за рубежом с тем, чтобы быть профессионально конкурентоспособной личностью, ориентированной на высокое качество результата своего труда.

Учитель – человек культуры. Он живет и действует, учитывая социокультурную ситуацию и определенное культурное пространство, учитывая и впитывая в себя новые и новейшие достижения науки, искусства, практической жизнедеятельности людей и их культуру. Он знает и уважает традиции, обычаи и обряды своего народа. Он проявляет глубокий интерес к чтению художественной и профессиональной литературы, к живописи, музыке, кино и другим видам искусства, а самое главное, он стремится свое заинтересованное отношение к культуре сделать достоянием своих учеников.

В вышепредставленных характеристиках отражены далеко не все лучшие типы современного и будущего учителя. Так, например, в соционике выделяются и широко используются еще 16 социальных типов личностей, которые также представляют научный и практический интерес. Но проблемам педагогической соционики специально посвящается пятый параграф третьей главы четвертого раздела.

Прочитав этот параграф, вероятно, читатель вправе будет задать вопрос: «А что, в XXI веке не будет учителей с недостатками?» Конечно, будут. Они ведь есть и у вас. Вы можете в этом убедиться, протестировав себя, например, используя тест 4 на оценку бюрократических качеств личности (см. Приложение). Но цель этого параграфа, как и последующих параграфов этой главы, раскрыть студенту – будущему учителю, то есть учителю, которому жить и работать в XXI веке, какими личностными и профессиональными качествами должен обладать современный учитель.

3.2. УЧИТЕЛЬ-ВОСПИТАТЕЛЬ

Какое бы направление деятельности ни выбрал учитель, какую бы педагогическую задачу он ни решал, главная функция его деятельности – воспитательная.

Поскольку воспитательная функция, сам процесс воспитания осуществляется не иначе, как на основе педагогического управления различными видами деятельности воспитанников (их игровой, учебной, трудовой, досуговой, индивидуальной и коллективной) с целью развития как отдельных личностных качеств, так и личности воспитанника в целом, то наш анализ особенностей учителя-воспитателя целесообразнее построить таким образом, чтобы раскрыть его умения и способности как организатора воспитательных дел и действий, направленных на решение конкретных воспитательных задач.

Нам представляется, что на основе заданного подхода к анализу профессиональной деятельности учителя-воспитателя можно более

содержательно раскрыть специфику его знаний, умений и способностей. Однако в начале обратим внимание на те ценности, которые являются для учителя-воспитателя наиважнейшими и приоритетными. Система ценностей составляет и определяет содержание педагогической культуры современного учителя, его настрой, его общую ориентацию и даже стиль его профессиональной деятельности. Поэтому исключительно важно, чтобы среди основных ценностей воспитательной деятельности учителя был ребенок, его духовно-нравственный мир. Нужно, чтобы учитель чувствовал поддержку его в различных ситуациях педагогического взаимодействия.

Ценности и ценностные ориентации учителя проявляются в каждом конкретном поступке и действии учителя, которые раскрывают, любит ли он своих воспитанников, заботится ли он об их здоровье и самочувствии, в какой степени он заинтересован в их успехах. Принято считать, что для учителя главное – это педагогическая компетентность. Однако для учителя-воспитателя необходима не только педагогическая компетентность, но и психологическая культура, которая особенно важна для понимания психологии ребенка, противоречий и трудностей его развития. Не случайно еще П.П.Блонский ориентировал учителей на то, чтобы они стали по своей сути «практическими психологами». Только в том случае учитель может рассчитывать на успех в своей воспитательной деятельности, если будет чувствовать и оценивать особенно психические состояния своих воспитанников, их индивидуально-психологические качества. В этой связи речь идет о гностических функциях учителя-воспитателя, то есть о его готовности осуществлять диагноз интересов, склонностей, способностей и других личностных качеств, стартовых возможностей своих воспитанников.

Для учителя исключительно важно завоевать доверие и даже любовь своих воспитанников. А это приходит не сразу и проявляется только к тем учителям, о которых говорят, что он «справедливый»! Если же ученики говорят о своем учителе, что он справедливый, то это высшая степень доверия к учителю со стороны его учеников, воспитанников. Отсутствие справедливости – это отсутствие взаимопонимания, которое перерастает в барьер и даже глухую стену невосприятия и непонимания. Вот почему нравственно-психологический климат в детском коллективе и особенно нравственно-психологическая атмосфера взаимодействия между учителем и его воспитанниками играет главную, а порой решающую роль во всей его педагогической деятельности.

Среди педагогических задач, решаемых учителем-воспитателем, необходимо особо выделить задачи, педагогические ситуации, разрешить которые практически невозможно без умений и способностей настроить, заинтересовать, мотивировать учащихся на конкрет-

ное дело, на активное участие в важном и нужном, по его мнению, мероприятии.

Здесь важны умения воспитателя опираться на те реальные мотивы и способности учащихся, которые уже есть. Но если при этом учитель-воспитатель владеет еще способностью выстроить перспективу, показать ребятам то, что они делают, что и значимо прежде всего для них – это уже первый шаг к успеху.

Далее важно, чтобы в процессе организации воспитательных дел (будь то игра или «трудовой десант», поездка за город или выполнение какого-либо конкретного поручения и т.д.) учитель смог мобилизовать ребят, осуществить их групповое, коллективное взаимодействие, сотрудничество и сотворчество.

Прежде всего учитель-воспитатель должен уметь проектировать и прогнозировать все свои действия и свою педагогическую деятельность. Все это можно обозначить как задачи его проектировочно-прогностической деятельности. При этом он должен уметь выстраивать как перспективные (на год, на несколько месяцев вперед), так и краткосрочные (на день, на неделю) цели своей воспитательной деятельности в рамках конкретной педагогической ситуации.

Естественно, большое значение для успеха педагогической деятельности учителя имеет его готовность вести активный диалог с учащимися. Хороший учитель-воспитатель открыт к диалогу, к общению со своими воспитанниками, это любознательный и восприимчивый собеседник, умеющий слушать и готовый выслушать ученика в любой ситуации. Это воспитатель, который способен к решительным и ответственным педагогическим действиям, свободный от предрассудков, достаточно раскованный и раскрепощенный, но знающий границы шуток и юмора, невозмутимо спокойный в критических ситуациях, способный гибко переходить от жесткого педагогического управления своими воспитанниками к мягкому и косвенному управлению. Он ориентирован на сотрудничество и сотворчество с учащимися в решении поставленных воспитательных задач.

Школьная действительность показывает, что один учитель очень быстро раздражается, чрезвычайно бурно реагирует на малейшую недисциплинированность учащихся, а другой на общий шум и даже негативные реплики учащихся реагирует спокойно, с достоинством и даже чувством юмора, не создавая себе проблем; будучи глубоко уверенным в себе человеком, без раздражительности и выяснения отношений он переключает ребят на конкретное дело.

Высокий уровень духовности и интеллигентности учителя-воспитателя, его доброжелательная улыбка и ласковый голос, чувство юмора и остроумие высоко ценятся и в младшем, и в старшем возрасте.

Действительно, для учителя-воспитателя очень важно обладать чувством юмора и остроумием. Еще Аристотель заметил, что шутить в меру – это признак хорошего вкуса, признак остроумия и гибкого

ума. Шутят чаще в затруднительных ситуациях, чем в ситуациях успеха. Юмор – это своеобразная защитная реакция, своеобразная разрядка в затруднительной ситуации, когда надежного выхода не просматривается, а обстановку разрядить крайне необходимо. Как заметил Кант, юмор обозначает талант произвольно приходить в хорошее расположение духа. Замечено, что человек, довольный жизнью, достигший славы и успеха, чаще всего утрачивает чувство юмора и остроумие.

Слава и успех не всегда сопутствуют учителю-воспитателю. Поэтому чувство юмора и остроумие – это те качества, которые так важны и нужны учителю, однако необходимо пользоваться ими крайне осторожно. Чувство юмора и остроумие – это не одно и то же. Чувство юмора – это эмоциональная реакция человека, его способность превращать потенциальную эмоцию в ее противоположность, в источник положительных эмоций. Остроумие же требует исключительной гибкости ума, способностей подмечать, гиперболизировать и находить парадоксальные ситуации там, где другие оставляют их незамеченными.

В современных условиях чрезвычайно сложной воспитательной деятельности очень важно, чтобы учитель, даже если он допустил ошибку, какую-либо педагогическую оплошность, смог вовремя подкорректировать себя, свои действия. Учителю-воспитателю необходимо развивать умения и способности осуществлять самоконтроль, а в необходимых случаях, и самокоррекцию своей педагогической деятельности.

И еще. Учитель-воспитатель должен выполнять функцию интеграции всех воспитательных воздействий на личность ученика: семьи, школы, улицы, друзей. Он должен вовремя приходить на помощь своим воспитанникам.

Учитель порой сталкивается с сложными ситуациями и проблемами, порой только педагогическая интуиция и его творческий подход к делу позволяют ему найти единственно верное, оптимальное решение, казалось бы безвыходной ситуации. Как не вспомнить слова психолога и педагога П.П.Блонского: «Настоящий учитель не энциклопедический словарь, но Сократ» (2, с.618). Вероятно, П.П.Блонский имел в виду, что настоящий учитель – это прежде всего творчески и профессионально мыслящий человек.

В заключение этого параграфа хотелось бы сказать следующее. Только счастливый учитель может подарить своему ученику несколько лет ученического счастья. Только добрый учитель может посеять зерна доброты в душах своих учеников. Только творчески саморазвивающийся учитель может быть образцом и стимулом для творческого саморазвития своих учеников. Поэтому надо быть тем учителем, которого ждут наши ученики.

3.3. УЧИТЕЛЬ-ПРЕПОДАВАТЕЛЬ

Функции современного учителя как преподавателя чрезвычайно сложны и многообразны. Если использовать функциональный подход к анализу деятельности современного учителя как преподавателя, то можно выделить функции: гностическую, проектировочную, конструктивную, организационную, коммуникативную, контролирующую. Выделяют также обучающую, развивающую, воспитывающую и другие функции.

Функциональный подход, хотя и важен, но он не всегда отражает весь спектр задач, которые приходится решать современному учителю. Поэтому при анализе преподавательской деятельности учителя попытаемся сочетать и задачный, и функциональный подходы.

При оценке преподавательской деятельности современного учителя можно слышать утверждение, что хороший учитель – это тот, который глубоко знает свой предмет. То есть преподаватель математики должен глубоко знать математику, преподаватель физики – физику и т.д.

Действительно, если попытаться дать ответ на вопрос: «Что должен знать учитель как преподаватель?», ответ может быть простой. Учитель как преподаватель должен прежде всего глубоко знать и любить свой предмет, ту науку, которой он непосредственно обучает своих учеников, знать ее как в теории, так и в практических приложениях, знать историю ее становления и развития. И не только знать, но и любовно, бережно относиться к ее прошлому, настоящему и будущему. Это уважительное отношение к своему учебному предмету играет существенную, а порой решающую роль, это отношение незыримо передается от учителя к его ученикам.

Современная школа, считал известный дидакт И.Я. Лернер, «помимо общеизвестных знаний своего предмета, от учителя требует знания методологических проблем своей науки и мировоззренческого значения, знания современных проблем науки и умения отобрать среди них те, которые целесообразно включить в содержание образования, знание истории своей науки не как суммы фактов, а как драматической эволюции проблем и их решений» (3).

Среди задач по проектированию учебной деятельности для учителя очень важно оптимально распределить время на изучение теоретического и практического материала. Немаловажное значение имеет и умение учителя гибко использовать в своей педагогической деятельности не только уроки, но и другие формы организации учебных занятий: семинары, экскурсии, практические занятия, игры, тренинги и т.д.

Разрабатывая тематические планы, конспекты уроков, учитель при проектировании учебных занятий должен предусмотреть и «написать» не только собственную деятельность, но и деятельность своих учеников, включая индивидуализацию и дифференциацию их

деятельности с учетом *их* интересов и способностей к изучаемому предмету.

В процессе проектирования разнообразной учебной деятельности учащихся большая работа учителя падает на подбор различного рода задач и заданий: репродуктивных и творческих, обучающих, развивающих и тренировочных, для коллективного и индивидуального решения. Однако все-таки главная задача учителя-преподавателя – это эффективно организовать разнообразную учебную деятельность учащихся на уроке как при объяснении нового материала, так и в процессе решения разнообразных задач по его углубленному изучению. И здесь профессиональное мастерство учителя, его умение проблематизировать содержание изучаемого материала, гибко сочетать фронтальную и индивидуальную деятельность учащихся проявляется во всей полноте и значимости. Интерес, глубина, всесторонность изучения содержания учебного материала зависят прежде всего от того, какой настрой, какой уровень требований к учащимся задает учитель.

Для современного учителя необходимы умение проблемного изложения учебного материала, навыки ведения эвристической беседы, создания дискуссионных ситуаций, интеллектуально-творческой атмосферы вплоть до применения методов мозгового штурма и организации учебно-исследовательской деятельности учащихся.

Очень часто молодые *учителя*, начиная преподавательскую деятельность, спрашивают: на кого ориентироваться – на сильных, средних или слабых учащихся? Однозначного ответа на этот вопрос нет. Один учитель ориентируется, особенно при объяснении нового материала, на средних учеников. А затем путем постановки специально подобранных задач и заданий поднимает уровень сложности, трудности и проблемности изучаемого материала для сильных. Слабым же дает дополнительные разъяснения, более часто оказывает дифференцированную и индивидуальную помощь, чаще и более тщательно контролирует их с тем, чтобы помочь им преодолеть возможные у них затруднения, устранить пробелы в их знаниях, умениях.

Есть учителя, которые предпочитают в основном работать на сильных и более способных учащихся. Они считают, что если изначально задавать более высокий потолок трудности, то средние и слабые учащиеся будут видеть и знать, что у этого учителя необходимо упорно трудиться, чтобы добиться результата.

Раскрывая функции и задачи, которые решает в своей повседневной деятельности учитель как преподаватель, следует обратить особое внимание на то, что его воспитательные функции всегда, во всех ситуациях остаются одними из главных.

Так, перед преподавателем главная и даже главнейшая задача – всестороннее воспитание личности ученика, естественно, через обучение конкретному предмету – физике, химии или литературе.

Воспитывающая и развивающая функции в руках умелого, талантливого преподавателя огромны, если не сказать неисчерпаемы. Однако здесь нужна, как в любом деле, система, если хотите «Я-концепция» учителя. То есть он должен выработать, естественно с учетом достижений педагогики, психологии, предметной методики, собственную концепцию и собственную технологию обучения и воспитания. Только синтез системы в работе, концепции и технологии обучения и воспитания может дать устойчивую эффективность педагогической деятельности учителя.

В завершение этого параграфа хотелось бы выделить еще одно направление в работе учителя как преподавателя – это создание собственной творческой лаборатории, разработка комплекса дидактического материала и использование в обучении аудио-, видео- и других технических средств, включая и компьютерную технику. Без всего этого арсенала педагогических средств, их комплексного использования, учителю трудно и даже невозможно выйти на создание собственной авторской технологии обучения и воспитания.

Ни одна из современных концепций обучения – ни личностно-ориентированного, ни модульно-проблемного, ни контекстного обучения – не сработает, если учитель не будет интегрировать их с системой дидактических и технических средств обучения и воспитания.

3.4. УЧИТЕЛЬ-МЕТОДИСТ

В современных условиях деятельность учителя как методиста широка и многообразна. Одно из направлений его деятельности – развитие методической культуры учителя, непрерывное повышение его профессионализма и мастерства. Эта работа в школе, как правило, не идет стихийно, а координируется как на уровне школы, района, города, так и республики.

Учитель как методист развивает и реализует себя по-разному, но его деятельность в значительной степени зависит от постановки методической работы в школе. Как правило, учителя в школах создают методические объединения (методические объединения математиков, физиков, учителей русского языка и литературы и т.д.).

Методическая работа в школе – это разнообразная деятельность учителей, которая направлена на изучение, овладение и распространение передового педагогического опыта, на повышение профессиональной квалификации и мастерства, на непрерывную работу по самообразованию и профессиональному саморазвитию.

Учитель становится «учителем-методистом» с того момента, когда он оказывается способным не только на высоком уровне педагогического мастерства вести уроки и осуществлять воспитательную деятельность, но и передать свой опыт другим.

Деятельность учителя-методиста чаще всего ориентирована на решение целого комплекса задач.

а) Он должен выявить «очаги» передового педагогического опыта, то есть то, что необходимо изучать и распространять, сделать достоянием других.

б) Он должен выявить приоритетные учебно-методические проблемы, темы, на изучение, разработку которых необходимо ориентировать своих коллег-учителей.

в) Оптимально сочетать разнообразные формы методической работы (организовать взаимопосещение уроков и других форм учебных занятий, устраивать обсуждение актуальных педагогических проблем, осуществлять обмен опытом работы и др.).

г) Оказывать помощь молодым учителям в их самообразовательной работе и т.д.

При оказании методической помощи молодым учителям, особенно в составлении программ их самообразовательной деятельности, необходимо обратить их внимание на общекультурную, философско-методологическую, воспитательную, дидактическую, педагогическую, психологическую, техническую подготовку.

Повышению мастерства учителя-методиста во многом помогает подготовка и проведение так называемых «открытых уроков». Их посещение и последующее обсуждение во многом способствует профессиональной мобилизации и росту учителя-методиста. «Открытый урок» – это очень ответственная, требующая много сил и энергии, форма обмена педагогическим опытом, но одновременно это и одна из самых действенных форм для последующего анализа, дискуссий и оценки достоинств и недостатков деятельности учителя.

Очень важно, чтобы методическая работа учителя не замыкалась только в рамках школы, того учебного заведения, где непосредственно он работает. А для этого учителю необходимо проявлять собственную инициативу и активно участвовать в различного рода семинарах, конференциях, курсах повышения квалификации.

Большой школой для совершенствования педагогического мастерства является участие учителя в различных смотрах-конкурсах типа «Учитель года». Это может стать, с одной стороны, стимулом для осмысления и обобщения собственного педагогического опыта, а с другой – позволит увидеть, на каком уровне и как работают лучшие учителя других школ.

Категория «учитель-методист». В последние годы в связи с аттестацией педагогических кадров введена категория «учитель-методист». Дадим краткую характеристику этой категории учителей. Учитель-методист, кроме основной учебно-воспитательной работы с учащимися, как правило, возглавляет методическое объединение учителей в школе или районе, то есть ведет разнообразную методическую работу. Имея высокий уровень педагогического мастерства, педагогической компетентности и общей культуры, учителя этой категории пользуются заслуженным авторитетом как среди учащихся, ро-

дителей, так и среди опытных коллег-учителей. Они активно и целенаправленно ведут внедрение новых педагогических технологий, новых учебников, обобщают, распространяют и внедряют передовой педагогический опыт.

У учителей этой категории учебные кабинеты часто представляют собой образцовые – творческие, методически хорошо оснащенные лаборатории, богатые разнообразным, часто оригинальным методическим материалом, дающие широкие возможности для использования ТСО и компьютерной техники.

Учителя-методисты имеют устойчиво высокий уровень результатов обучения, воспитания и развития учащихся по сравнению с другими учителями школы. Их ученики, как правило, являются победителями на школьных и городских олимпиадах, соревнованиях, успешно поступают в вузы. За это их особенно ценит руководство школы, учащиеся и родители.

3.5. УЧИТЕЛЬ-ИССЛЕДОВАТЕЛЬ

Учитель как исследователь начинает формироваться, видимо, тогда, когда начинает усматривать противоречия и проблемы в своей педагогической деятельности и в связи с этим испытывает внутреннюю потребность исследовать и решить их.

Творческий подход к своему делу и творческое вдохновение есть тот пусковой механизм, который создает учителя-исследователя. Еще несколько лет назад в наших школах учителей-исследователей были единицы. Только творческие, особо талантливые учителя выходили на уровень активного педагогического исследования. Однако с развитием инновационных школ, с увеличением числа школ, где ведутся целенаправленные педагогические эксперименты, часто молодому, еще начинающему учителю удается сделать заявку о себе как об учителе-исследователе. Поэтому одна из задач современного вузовского курса педагогики – помочь студенту – будущему учителю в подготовке и становлении его как учителя-исследователя.

В этом параграфе попытаемся проанализировать те исследовательские умения, которые могут стать основой для развития исследовательских способностей современного учителя.

Для учителя-исследователя чрезвычайно важно овладеть целой системой исследовательских умений, среди которых прежде всего следует выделить диагностические умения, связанные с процедурами применения разнообразных методов наблюдения, диагностики и тестирования актуальных и потенциальных уровней развития учащихся. Умение вести целенаправленные наблюдения требует, как это было раскрыто в параграфе о методологической культуре учителя, не только вдумчивости и наблюдательности, но и овладения приемами фиксации результатов наблюдения, их последующей обработки и интерпретации.

Результаты педагогической диагностики учащихся, оценка уровня обученности, воспитанности и развития их творческих и других способностей в совокупности с анализом реальных условий обучения и воспитания часто позволяют учителю увидеть и сформулировать новые проблемы, требующие самостоятельного экспериментального исследования.

Развитию исследовательских умений и способностей учителя во многом способствует творческая рефлексия, активизация процессов самопознания и самосознания как причин успеха, так и неудач, особенно в ситуациях педагогической импровизации, педагогического творчества, организации педагогических экспериментов. Сами же педагогические эксперименты требуют от учителя целой системы умений, начиная от умения сформулировать цель, проблему исследования, определить объект и предмет исследования, выдвинуть рабочую гипотезу, сформулировать исследовательские задачи, подобрать необходимые методы педагогической диагностики для проведения педагогических «срезов».

Педагогические «срезы» как одна из важнейших процедур педагогической диагностики, как правило, требуют специально разработанных тестов, диагностических задач и заданий. В данном случае хотелось бы предостеречь учителя-исследователя от ошибок, чаще всего связанных с отсутствием объективности, валидности, надежности диагностических методик, применяемых в рамках педагогических исследований. Указанным критериям, особенно в разработке тестов, посвящена обширная психолого-педагогическая литература. Начинающему учителю необходимо ее тщательно изучить с тем, чтобы огромный труд по организации педагогических экспериментов не пропал даром из-за отсутствия надежных диагностических средств.

Не менее важно для учителя-исследователя, для развития его исследовательских умений и способностей уже на ранних этапах его научного интереса к исследовательской деятельности в школе или за пределами ее найти себе единомышленников с тем, чтобы можно было обсудить возникающие проблемы. Идеальный вариант, если в школе, где вы работаете, организуется группа учителей-исследователей. Предметом научного интереса у каждого могут быть разные проблемы, но вас могут объединить общие трудности в организации педагогических экспериментов, в овладении методологической культурой, которой чаще всего недостает начинающему исследователю. Кроме того, вы можете обмениваться научно-педагогической и другой литературой.

Работа с научной литературой – одно из важнейших условий успешности исследовательской деятельности учителя. Поскольку существует опасность «изобрести велосипед», то изучение истории проблемы, её современного состояния, знакомство с тезисами докла-

дов на научных конференциях, семинарах, симпозиумах и другими публикациями является совершенно необходимым этапом в деятельности учителя-исследователя.

Следующий этап – более углубленное изучение состояния проблемы путем составления библиографии, поиска диссертационных исследований, посвященных данной или близкой к интересующей вас проблеме.

Работа с научной литературой требует определенных навыков и умений, среди которых – и умение делать нужные выписки, подбирать необходимые цитаты. При работе с научной литературой обратите особое внимание на ведущие понятия, их определения, толкования в работах различных авторов. Это крайне необходимо, чтобы сформировать свою позицию, принять за основу либо то определенное понятие, которое вас удовлетворяет, либо даже ввести новое – собственное определение.

После того, как вы убедитесь, что достаточно глубоко изучили интересующую вас проблему, вопрос по доступной литературе, весьма желательна встреча, обмен мнениями с известным ученым-педагогом, который активно ведет исследования в интересующей вас области.

Научные контакты с интересующим вас ученым имеют большое, а иногда решающее значение в становлении учителя как исследователя. Это чаще всего происходит на научных семинарах, конференциях в ситуациях неформального общения.

Если вы имеете научный «задел», а ваши исследовательские намерения очень серьезны, то, как правило, встреча с ученым-педагогом заканчивается предложением поступить в аспирантуру или прикрепиться к кафедре, лаборатории в качестве соискателя. Естественно, что написание кандидатской диссертации для учителя-исследователя не самоцель, а лишь этап в его профессионально-творческом становлении.

И в заключение этого параграфа хотелось бы подчеркнуть следующее. В развитии исследовательских умений и способностей учителя важно, с одной стороны, овладеть методологией, экспериментально-исследовательской культурой, а с другой, непрерывно повышать уровень своего педагогического мастерства и качество учебно-воспитательного процесса. Речь в данном случае идет о том, чтобы не увлекаться педагогическими экспериментами ради экспериментов, а сделать их базой для выстраивания своей творческой «Я-концепции», постоянно обогащать и развивать ее.

Поскольку в последние годы в аттестации педагогических кадров введены категории «учитель-исследователь» и «ведущий учитель-исследователь», то в рамках этого параграфа будет правомерно познакомить нашего читателя и с указанными категориями.

Категория «учитель-исследователь». Наряду с активным участием в методической работе учителя-исследователя целенаправлен-

но ведут самостоятельную экспериментально-исследовательскую работу по одной из актуальных психолого-педагогических или дидактико-методических проблем. Учитель-исследователь обладает ярко выраженными склонностями и способностями к творческой, исследовательской деятельности. Он владеет методологической культурой, способностью видеть и активно решать актуальные педагогические проблемы. Для его учебно-воспитательной работы характерен творческий подход к делу, постоянные поиски новых, резервных возможностей для повышения эффективности и качества педагогического труда, для развития творческих и других личностных качеств учащихся.

Учитель-исследователь творчески и с увлечением работает, и его творческий, исследовательский энтузиазм передается его ученикам, которые часто оказываются победителями всевозможных городских, республиканских конкурсов, олимпиад, соревнований. Он, как правило, имеет научные публикации, которые привлекают внимание коллег своей оригинальностью и практической значимостью.

Категория «ведущий учитель-исследователь». Это категория талантливых, высокого уровня педагогического мастерства учителей. У учителя этой категории собственная оригинальная педагогическая концепция, которая имеет научную новизну и практическую значимость и, кроме того, привлекательна для определенного числа учителей-коллег, ведущих с ним и под его непосредственным руководством экспериментально-исследовательскую работу. Возглавляемая им творческая, исследовательская группа учителей ведет планомерную экспериментально-исследовательскую работу, разрабатывая и творчески развивая концептуально и практически значимые педагогические идеи ведущего учителя-исследователя. Характерно, что ведущий учитель-исследователь имеет оригинальную собственную систему учебно-воспитательной работы, его ученики успешно поступают в престижные вузы, они часто являются победителями республиканских конкурсов, олимпиад, соревнований.

Учитель этой категории пользуется заслуженным авторитетом не только среди коллег-учителей, родителей. Он является автором трудов, учебных пособий и методических разработок, получивших признание и использующихся в других школах.

3.6. «Я-КОНЦЕПЦИЯ» ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ

В воспитательной и обучающей деятельности учителя всегда есть место творчеству, которое чаще всего реализуется на основе его педагогической импровизации. В.И.Загвязинский, специально исследовавший взаимосвязь педагогического творчества и импровизации педагога, писал: «Педагог не просто имеет право на импровизацию, он не имеет права не импровизировать, он обязан постоянно работать над собой, чтобы находиться в состоянии импровизационной готовности, готовности творить и искать наилучшие решения на уро-

ке именно ради того, чтобы полно и эффективно воплотить задуманное» (4, с.121).

К этой позиции близка и точка зрения В.А.Кан-Калика и Н.Д.Никандрова, которые считают, что педагогическая импровизация является важнейшим элементом педагогического творчества учителя и его саморазвития (5).

Что же такое **педагогическая импровизация** и какой вклад она вносит в процесс творческого саморазвития учителя?

С одной стороны, педагогическую импровизацию можно охарактеризовать как фрагмент педагогической деятельности, в котором учитель в процессе решения предварительно не планируемой педагогической задачи экспромтом осуществляет творческую трансформацию педагогических знаний, умений и способностей.

С другой стороны, педагогическая импровизация имплицитно создает условия для творческого саморазвития учителя.

В условиях педагогической импровизации идет процесс самоактуализации и мобилизации творческих сил и способностей учителя, происходит некоторое приращение его профессиональных умений и способностей – то, что мы именуем творческим саморазвитием учителя.

При рассмотрении «Я-концепции» творческого саморазвития учителя могут быть выделены следующие аспекты: «Я-духовное», «Я-физическое», «Я-интеллектуальное», «Я-семейное», «Я-социальное», «Я-психологическое», «Я-профессиональное»; «Я-в прошлом», «Я-сегодня», «Я-в будущем», «Я-реальное», «Я- идеальное».

Анализ каждого из выделенных аспектов или блоков «Я-концепции» лучше всего начать с самооценки своих достоинств, возможностей, достижений – с одной стороны, и недостатков, упущений, ошибок – с другой. Но и этот самоанализ, эта самооценка – не самоцель, а лишь средство для выявления приоритетных проблем и стратегии своего творческого саморазвития. Более того, следует учитывать особенности вашей самооценки: она может быть заниженная, завышенная или адекватная.

Замечено, что при завышенной самооценке людей «тянет на подвиги», на решение глобальных проблем. Люди с заниженной самооценкой довольно часто совершают рискованные действия и поступки с тем, чтобы самоутвердиться. Ядром «Я-концепции» учителя являются его убеждения. Когда у человека действительно есть убеждения, то ни новые знания, ни новые впечатления, ни новые отношения, ничто не в силах их поколебать, кроме собственных доказательств и собственных аргументов. Профессионально-значимые убеждения учителя – это убеждения о том, как и чему нужно учить, воспитывать, на какие педагогические концепции опереться. Для современного учителя особенно важно иметь профессиональные убеждения, так как наука часто не дает окончательного ответа на вопросы, которые возникают в сложной педагогической практике.

Вместе с тем в современных условиях, когда значительное число учителей активно включилось в экспериментально-исследовательскую деятельность, активно участвует в инновационных процессах, от них требуется достаточно высокий творческий потенциал, а это предъявляет особые требования и к культуре творческого саморазвития учителя.

Исследования автора показывают, что культура творческого саморазвития учителя – это весьма сложное, многоуровневое и системное образование.

Творческое саморазвитие учителя – это интегративная характеристика его процессов «самости», среди которых системообразующими компонентами выступают самопознание, творческое самоопределение, самоуправление, самосовершенствование и творческая самореализация личности учителя в его профессионально-творческом становлении.

Когда речь идет о «культуре» творческого саморазвития личности учителя, то следует иметь в виду, что «культура» характеризует «меру овладения», она выступает как синоним степени полноценности знаний, умений, способностей, ценностных ориентаций, которые в их целостной совокупности гармонизируют процесс творческого саморазвития личности учителя в его профессионально-творческом становлении.

Анализ компонентного состава культуры творческого саморазвития личности учителя показывает, что стратегии творческого саморазвития определяются, с одной стороны, потребностями в профессиональном самосовершенствовании, а с другой – степенью осознания и самопознания своих сильных и слабых профессионально-личностных качеств.

Особые трудности в саморазвитии учитель испытывает в связи с тем, что ему чаще всего недостает методологической культуры, исследовательских умений и способностей. А это, в свою очередь, приводит к тому, что учитель разочаровывается в экспериментально-исследовательской деятельности, так как те усилия и затраты времени, которые он имел, не оправдывают его профессиональные ожидания.

В связи с этим творческому саморазвитию учителя необходимо учиться еще на этапе подготовки к профессионально-педагогической деятельности в вузе.

Философы и психологи обратили внимание на то, что личность целостно воспринимает, осознает себя в этом мире как «Я». Путь к творчеству у учителя начинается с осознания, а главное, с создания «Я-концепции» творческого саморазвития.

Чтобы стимулировать размышления о самом себе, о своих целях, ценностных ориентациях, творческих способностях, профессиональном мастерстве, личностных качествах, учителю необходимо посмотреть на себя с позиции прошлого, настоящего и будущего. Сравни-

тельный анализ позволит сделать вывод о том, в каком направлении идет саморазвитие: наблюдается прогресс или процесс саморазвития остановился, или, еще хуже, личность утрачивает даже те качества, которые ей ранее были присущи, то есть регрессирует.

Для разработки «Я-концепции» творческого саморазвития так же важно, насколько учитель объективно оценивает себя. Чтобы ответить на этот вопрос, рекомендуется соотнести свою самооценку с оценкой других учителей, администрации, учеников, близких друзей. Сравнивая эти результаты, вы обнаружите один из трех вариантов ответа: а) вы недооцениваете себя, б) вы переоцениваете себя, в) вы объективно оцениваете свои способности и личностные качества.

В процессе разработки «Я-концепции» творческого саморазвития большое значение имеет осмысление, самоосознание того, в рамках какой культуры учитель осуществляет свою жизнедеятельность. Поскольку мы, россияне, принадлежим к евроазиатской культуре, то у нас есть устремленность к синтезу европейской и азиатской культур. Поэтому, развивая свое видение, вы с неизбежностью будете осмысливать, отбирать характерное для европейской и азиатской культурной традиции.

Для европейской культурной традиции характерны:

- стремление к аналитическому осмыслению мира;
- быстрое принятие нового;
- приоритет материальных ценностей;
- стремление как можно раньше уйти от опеки родителей, обрести самостоятельность, независимость;
- быстрая смена профессиональных интересов, увлечений;
- стирание граней между городским и сельским образом жизни.

Для азиатской культурной традиции характерны:

- стремление к целостному интуитивному осмыслению мира;
- следование традициям прошлого, даже в рамках новых подходов и инноваций;
- приоритет духовных ценностей;
- почитание родителей, родовых связей, укрепление кланово-семейных уз;
- устойчивость профессиональных интересов, часто на основе социально-родовых традиций;
- устойчивость и существенное отличие сельского образа жизни от городского.

Вероятнее всего, при разработке «Я-концепции» творческого саморазвития вам придется осмыслить и учесть, к какому типу культуры вы относите себя, какие стратегии жизнедеятельности для вас представляют особую ценность и личную значимость.

При разработке «Я-концепции» творческого саморазвития мы вам также советуем, сталкиваясь с любым новым явлением, мысленно ответить на следующие вопросы: Что здесь принципиально нового? А как было раньше? Что из этого я могу извлечь для себя, для своего саморазвития, для улучшения своей жизни и жизни окружающих? Что в связи с этим меня ожидает в будущем? Нравственно ли и желательно ли это? Полезно или вредно?

Также следует иметь в виду, что «Я-концепция» должна быть предметом ваших неоднократных размышлений. Уместно напомнить слова Альберта Эйнштейна, который на вопросы о том, как делаются великие открытия и как стать знаменитым, любил отвечать так: «Возьмите какое-либо явление и подумайте о нем лет так пять, и тогда обязательно станете знаменитым». В этой шутке гениального Эйнштейна заключена гениальная мысль: чтобы сделать что-то существенное в жизни, необходимо:

1. Иметь точную ориентацию на проблему, которую вы хотите решить.

2. Постоянно, длительно, шаг за шагом искать новые подходы, методы, средства для ее решения.

При разработке «Я-концепции» творческого саморазвития личности учителю полезно поразмышлять и ответить на следующие вопросы:

1. В чем смысл моей жизни?

2. Каковы приоритетные цели моей жизни?

3. Какие творческие способности и другие личностные и профессиональные качества мне необходимо развивать?

4. Что мне делать в плане образования и самообразования?

5. Какие я вижу в своей жизни проблемы и трудности? Как их преодолеть?

6. На какие принципы и правила мне необходимо опираться, чтобы достичь своих целей?

В данной главе, уважаемый читатель, вы уже ознакомились с характеристикой учителя как интеллигентной личности и как человека культуры, как воспитателя, преподавателя, методиста, исследователя. Все это позволит вам осмыслить и приоритеты вашего творческого саморазвития. С целью выбора основного направления своей деятельности, а также разработки «Я-концепции» творческого саморазвития, предлагаем поразмыслить и заполнить таблицу 1.2.

При разработке и корректировке «Я-концепции» творческого саморазвития личности следует использовать критерии:

- «индивидуальности», то есть она должна учитывать ваши индивидуальные способности;

- «целостности», то есть она должна целостно, в системе охватывать все интересующие вас сферы жизнедеятельности;

- «перспективности», то есть в какой степени то, что вы выстраиваете в качестве приоритетов, является для вас перспективным.

Т а б л и ц а 1.2

Направление в саморазвитии	С позиции прошлого	С позиции сегодня	С позиции будущего
Я как интеллигентная личность и человек культуры			
Я как преподаватель			
Я как воспитатель			
Я как методист			
Я как исследователь			

Что же еще нужно для творческого саморазвития учителя, для его профессионального и духовного роста? Анализируя резервные возможности самосовершенствования учителя, В.А.Сухомлинский писал: «Пора понять, что чем меньше у учителя свободного времени, чем больше он загружен всевозможными планами, отчетами, заседаниями, тем больше опустошается его духовный мир, тем скорее наступит та фаза его жизни, когда учителю уже нечего будет отдать воспитанникам... Время – еще и еще раз повторяю – это большое духовное богатство учителя» (6, с.19).

Для корректировки «Я-концепции» творческого саморазвития предлагаем вам эвристическое *предписание для творческого саморазвития*:

1. Определите свои проблемы и приоритетные стратегии своего, творческого саморазвития.
2. Какие личностные качества, привычки вы хотели бы у себя изменить?
3. Какие знания вам бы хотелось приобрести и какие умения вам желательно было бы развить?
4. Какую философскую, психологическую, педагогическую, методическую литературу вы планируете прочитать?
5. Опыт работы какого учителя вы планируете изучить?
6. С каким докладом (сообщением) вы планируете выступить на методическом или научно-методологическом семинаре?
7. Какую работу планируете вести по овладению технологией обучения (воспитания) или ее совершенствованию?
8. Какие курсы, семинары, конференции вы планируете посетить?
9. Что планируете сделать в направлении совершенствования организации досуга, свободного времени?

И в заключение этого параграфа хотелось бы сказать следующее. Учитель – это призвание и призыв к непрерывному творческому саморазвитию. Так будьте же достойны этого высокого предназначения!

3.7. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МАКСИМЫ

«Воспитатель есть художник, школа – мастерская, где из куска мрамора возникает подобие божества».

К.Д.Ушинский

«Учитель должен быть свободным творцом, а не рабом чужой указки. Воспитание является искусством, а не ремеслом – в этом корень учительского дела».

Л.Н.Толстой

«Что же самое главное было в моей жизни? Без раздумий отвечаю: любовь к детям».

В.А.Сухомлинский

«Воспитанник воспринимает вашу душу и ваши мысли не по тому, что у вас в душе происходит, а по тому, что видит вас, слушает вас».

А.С.Макаренко

«Чтобы обучать другого требуется больше ума, чем чтобы научиться самому».

М.Монтель

«Все, что достигнуто тренировкой, нажимом, насилием – непрочно, неверно и ненадежно».

Я.Корчак

«Устремите ум на радость творчества».

Н.К.Рерих

«При общении вы прежде всего ищите в человеке душу, его внутренний мир».

К.С.Станиславский

«Умение правильно задать вопрос есть уже важный и необходимый признак ума и проницательности».

И.Кант

«Самые лучшие доказательства иногда столь силы не имеют, чтобы упрямого приклонить на свою сторону, когда другое мнение в уме его вкоренилось».

М.В.Ломоносов

«Что человек делает, таков он и есть».

Г.Ф.Гегель

«Человек – это узел связи...единственная и настоящая роскошь – это роскошь человеческого общения».

А.С.Экзюпери

«Люди перестают мыслить, когда перестают читать».

Д.Дидро

«Считай несчастным тот день или тот час, в который ты не усвоил ничего нового и ничего не прибавил к своему образованию».

Я.А.Коменский

«Самый сильный тот, у кого есть сила управлять самим собой.

Сенека

«Сильным, опытным становится педагог, который умеет анализировать свой труд».

В.А.Сухомлинский

«Повсюду ценность школы равняется ценности ее учителя».

А.Дистервег

3.8. ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ

1. Проанализируйте и выпишите в два столбца с учетом рейтинга значимости 10 ваших личностных качеств, которые:

а) будут способствовать вашему профессионально-творческому саморазвитию;

б) будут сдерживать ваше профессионально-творческое саморазвитие.

2. Составьте «Программу творческого саморазвития» на ближайший год с учетом результатов выполнения предыдущего задания.

3. Разработайте и обсудите «Нравственный кодекс учителя».

4. Используя тесты №1-3 (см. Приложение), определите свои наиболее развитые качества и способности, а также 6 – 7 личностных качеств, которые вам необходимо особо активно развивать и совершенствовать.

5. Используя тест № 6 (см. Приложение), разработайте программу самообразования на ближайший год.

6. Разработайте «Я-концепцию» творческого саморазвития с учетом своих индивидуальных склонностей и способностей.

Глава 4. УЧЕНИК – ТВОРЧЕСКИ САМОРАЗВИВАЮЩАЯСЯ ЛИЧНОСТЬ

4.1. ВОЗРАСТНЫЕ И ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ УЧЕНИКА

То, что каждому возрасту соответствует свой уровень физического, психического и социального развития, общеизвестно и не требует особых доказательств. Для учителя важно знать эти особенности. А главное уметь их учитывать и целенаправленно использовать для максимального раскрытия возможностей и всестороннего развития способностей своих учеников.

Возрастные особенности – это наиболее характерные для каждого возрастного периода детей и учащихся особенности их физического, психического и социального развития.

На необходимость изучения и учета возрастных особенностей детей и учащихся обратил внимание еще великий чешский педагог Ян Амос Коменский, который выдвинул требование строгого учета в учебно-воспитательной работе возрастных и индивидуальных особенно-

стей детей и учащихся. Более того, это требование он возвел в ранг принципа природосообразности, согласно которому учитель должен, обучая и воспитывая ребенка, строго следовать природным законам его развития.

Для учета возрастных особенностей детей и учащихся было предложено классифицировать периоды человеческой жизни. При этом разные авторы в основании классификации часто используют разные критерии и признаки. Сложности возрастной периодизации заключаются в том, что параллельно с физическими изменениями человека: ростом, появлением молочных зубов, прибавлением веса, половым созреванием идут изменения и в интеллектуальной сфере, и в процессах социализации личности. Изменения в биологической, духовной и социальной сферах идут не всегда равномерно, но, тем не менее, в тесной связи между собой.

В отечественных исследованиях в настоящее время принята следующая периодизация детского и школьного возрастов:

1. Младенчество (до 1 года).
2. Преддошкольный возраст (от 1 до 3 лет).
3. Младший дошкольный возраст (от 3-х лет).
4. Средний дошкольный возраст (от 4 до 5 лет).
5. Старший дошкольный возраст (5-6 лет).
6. Младший школьный возраст (от 6 до 10 лет).
7. Средний школьный возраст (от 10 до 15 лет).
8. Старший школьный возраст (от 15 до 18 лет).

Реальная педагогическая практика показывает, что, несмотря на существенные колебания у отдельных детей темпов их физического, психического или социального развития, природа берет свое. Поэтому игнорирование и даже малейшее пренебрежение возрастными возможностями детей и учащихся, применение не адекватных их возрасту методик и технологий обучения или воспитания либо приводит к физическим и интеллектуальным перегрузкам, если опережаются возможности растущего организма, либо не создаются условия для полноценного темпа их развития.

В связи с этим все подлежащее усвоению, восприятия только в том случае приносит свои плоды, если доступно и использовано соответственно возрасту. Вместе с тем выделенные границы возрастных периодов не только не имеют четких границ, но и отдельных детей выстраивается свой опережающий темп развития. Речь идет в данном случае об акселерации – ускорении чаще всего физического развития, которое наблюдается как в детском, так и в школьном возрасте. Акселерация приводит к рассогласованию темпов физического, а иногда и психического развития, с одной стороны, и темпов психологического и социального влияния и становления личности, с другой.

Об акселерации детей и учащейся молодежи много писали в 50 – 70-е годы, когда кривая их физического созревания явно опережала

темпы умственного и социального развития. Так, К 13 годам у девочек и к 14 годам у мальчиков, живущих в средней и тем более в южной полосе России, физиологическое развитие в своей основе достигает уровня взрослого человека. Духовное и социальное же развитие акселератов явно отстает, что приводит к явным противоречиям, трудностям и даже конфликтам в их обучении и воспитании. Причин акселерации несколько: улучшение условий жизни и питания или, наоборот, как считают некоторые авторы радиоактивные загрязнения. Последние приводят к усилению темпов развития в начальный период жизни и ослаблению генофонда в последующий период.

Как бы то ни было, с явлением акселерации и самим процессом неравномерности развития отдельных сторон и качеств растущего человека следует считаться.

Психология и педагогика обратила внимание на то, что в области человеческого развития прослеживается несколько закономерностей, которые следует учитывать в реальной педагогической практике:

1. Отдельные стороны, компоненты психики и даже органы человеческого тела развиваются относительно друг друга неравномерно.

2. Физически, психически и социально человек также развивается неравномерно: в чем-то быстрее, в чем-то медленнее.

Все это побудило психологов и педагогов сформулировать *закон неравномерности развития как отдельных сторон и свойств растущего человека, так и темпов его общего развития.*

Вместе с тем обнаружено, и учителю это следует учитывать, что темп развития психики человека, особенно в детские годы, в несколько раз превышает темп развития психики взрослого.

В связи с этим следует вспомнить известное высказывание Л.Н. Толстого о том, что «от пятилетнего ребенка до меня – только один шаг, от новорожденного до пятилетнего – страшное расстояние, от зародыша до новорожденного – пучина, а от существования до зародыша отделяет уже не пучина, а непостижимость». Кроме того, в исследованиях С.Л. Рубинштейна, Л.С. Выготского, В.А. Крутецкого, А.Н.Леонтьева и других установлена другая закономерность, которая в развитии человека выделяет так называемые синзетивные периоды.

Сущность этой закономерности заключается в следующем. Для каждого отдельного вида психической деятельности существует оптимальное время наиболее интенсивного развития, которое получило наименование синзетивного периода.

Так, для речевых функций человека синзетивным периодом считается время от 1 до 2 лет. Для интеллектуального развития синзетивным периодом считается возраст до 13 лет. Это не значит, что после 13 лет не происходит развитие интеллектуальных способностей. Просто после 13 лет можно считать, что лучшие годы для интенсивного интеллектуального развития в основном прошли. После 13 лет человек овладевает еще большим числом интеллектуаль-

ных умений, приемов, но пик для синтетического развития интеллектуальных способностей уже пройден.

Вместе с тем для каждой возрастной группы учащихся существуют особенности обучения, воспитания и развития.

Младший школьный возраст – это время, которое охватывает период со дня поступления в школу до 10 лет. Это самый благоприятный для ребенка период, когда у него происходит перемена в его жизни, он становится школьником. Главное, что испытывают первоклассники при поступлении в школу, к школьной жизни, к своим школьным делам, это – неподдельный повышенный интерес. Исключительно важно для учителя поддержать этот интерес, не обмануть надежды и не перечеркнуть старания ребенка. Современные первоклассники идут в школу, уже имея определенные знания о жизни, о природе, умея рисовать, а часто зная буквы, цифры, отдельные умеют читать. В этот период важно поддержать готовность ребенка к умственному усилию и развивать его способности к активной познавательной деятельности, умение слушать, рассуждать, отвечать на вопросы учителя. Опыт показывает, что при комплектовании первых классов необходимо учитывать уровень подготовленности детей к школе. В школах, где это игнорируется, и в одном классе одновременно сидят те, кто самостоятельно читает, и те, кто еще осваивает алфавит, возникают первые трудности, резко падает интерес к школе наиболее подготовленных детей. Это объясняется тем, что именно наиболее подготовленные дети оказываются менее загруженными работой. Им на первых порах обучение дается так легко, что у них формируется несерьезное отношение к учебе. Наоборот, учет при формировании первых классов степени готовности детей к обучению позволяет уже в первом классе вести обучение на достаточно высоком уровне трудности.

Особенности обучения и воспитания первоклассников требуют учета их перехода из детского сада в школу, в школьную жизнь, где много новых обязанностей. Первоклассники требуют от учителя особой доброжелательности и терпеливого, заботливого отношения. Уже в первый год обучения в школе происходят значительные изменения в характере их познавательной деятельности, общении и поведении.

Организация учебно-познавательной деятельности младших школьников в основном направлена на то, чтобы развивать их наблюдательность, внимание, самостоятельность. Опора учителя на наглядно-образную память позволяет им легко запоминать конкретные предметы, имеющие многие детали. Но сочетание конкретного и абстрактного материала позволяет постепенно стимулировать и развивать и их теоретическое мышление.

Учителя начальных классов знают, что мышление и речь ребенка развиваются в тесной взаимосвязи. Поэтому огромная работа учителя, направленная на развитие устной и письменной речи, – это и работа по развитию теоретического мышления ребенка.

Исследования Л.В.Занкова, Д.Б.Эльконина, В.В.Давыдова показали, что целенаправленный отбор содержания учебного материала, оптимальное сочетание эмпирического и теоретического материала, обучение в достаточно быстром темпе и на достаточно высоком уровне трудности, соответствующем однако реальным возможностям детей, позволяет в процессе формирования их знаний и умений создавать и благоприятные условия для их общего развития.

Однако развитие младшего школьника происходит не только в учебной деятельности. Он активно развивается как член классного коллектива в процессе общения с друзьями, одноклассниками, взрослыми. Для этого возраста характерна особая доверчивость и для них много значит авторитет учителя. Младшие школьники проявляют повышенную эмоциональность, впечатлительность, жизнерадостность, интерес ко всему новому. Они активно участвуют в разнообразных подвижных играх, где им предоставляется возможность проявить инициативу, ответственность, умение действовать коллективно и творчески.

Правильная организация воспитания в младшем школьном возрасте позволяет приобщить ребенка к посильному производительному труду. Это прежде всего работа по самообслуживанию, помощь старшим и взрослым, например, в обработке сада и огорода. С особым увлечением и старанием овладевая практическими умениями и навыками, работают дети на уроках труда. В этом возрасте чрезвычайно важно развивать творческую инициативу, ответственность за порученное дело, честность и трудолюбие, навыки общения и культуру поведения.

Средний школьный возраст. Средний школьный возраст охватывает период с 11 до 15 лет. Он считается переходным возрастом от детства к юности. Этот период жизни школьника часто называют также подростковым возрастом. В этот период идет активный процесс духовного и физического взросления, перестройки всего организма. В подростковом возрасте начинается процесс полового созревания. У девочек он начинается в 11-12 лет, а у мальчиков – в 12-13 лет. Половое созревание вносит существенные изменения в жизнедеятельность организма, что сказывается на общем поведении девочек и мальчиков, является определяющим для жизни подростка. Мир подростка – это сложный мир и ребенка, и взрослого одновременно. Развитие органов идет быстро и крайне неравномерно. Движения подростка плохо скоординированы, порывисты и угловаты. Рост сознания и самосознания порождает повышенное стремление к самостоятельности, независимости, что часто проявляется и в повышенной критичности к другим людям, в том числе и к учителям.

Для подросткового возраста характерно стремление самоутвердиться, «что-то значить», проявить себя самым неожиданным образом, обратить на себя внимание любой ценой. Многие психологи и

педагоги связывают это с кризисом полового созревания, который часто проходит в душевных переживаниях, в честолюбивых устремлениях, в бурных фантазиях и самоуверенном поведении.

Этот возраст особенно благоприятен для педагогического стимулирования и развития самосознания, самовоспитания.

Подростковый возраст отличается способностью к творческому воображению и фантазии, точностью и глубиной мыслительной деятельности, повышенным интересом к любимым предметам. Наряду с признанием отдельных для него авторитетов, подросток всякий раз стремится высказать свое критическое суждение, проявить свое позитивное или негативное отношение к происходящему.

Постепенно возрастает логичность его суждений, обобщений и выводов, его речь становится более образной, выразительной и доказательной.

Активно идет процесс социализации подростка. Формируется его миропонимание, вырабатываются нравственные ориентиры, принципы поведения, которые еще не всегда устойчивы, но играют решающую роль в его поведении и поступках.

Мир подростка – это мир романтики и жажды приключений. В этом возрасте часто меняются интересы и увлечения. Нередко подростки пытаются заниматься в нескольких кружках сразу. Проявляется повышенный интерес к приключенческой и детективной литературе. При чтении для подростка главное не внутренний мир литературного героя, а сам сюжет, само событие и похождения героев.

В подростковый возраст происходит и крушение идеалов, что приводит к замкнутости, отчужденности, резкой смене настроения и вспышкам гнева. Благородные порывы подростков часто остаются не понятыми взрослыми. Более того, лицемерие и явная ложь взрослых, их стремление к наживе любой ценой не остаются бесследны для неокрепшей, легко ранимой души подростка.

Задача учителя в этот ответственный период в жизни подростка, используя разнообразные педагогические ситуации, побуждать его правильно, прежде всего, с нравственных позиций принимать решения, систематически корректировать его поведение. Взаимоотношения учителя и подростка должны быть всегда доброжелательно-требовательными. Как подчеркивал А.С.Макаренко, в этот период особенно важно сочетать требовательность с уважением к его личности. Особенно опасно грубое вмешательство взрослых в интимный мир подростка. Поэтому учитель должен в разговорах, особенно в ситуациях неформального общения, соблюдать с ним педагогический такт.

Поскольку в подростковом возрасте сила и смелость особенно высоко ценятся, они тянутся к лидерам, которые обладают этими качествами. Притягательными в этом возрасте могут быть и явные хулиганы, которые «ничего не боятся», которым «все можно». Попадая под их влияние, подростки быстро «осваивают» их приемы жес-

ткости и аморального поведения. Именно в этом возрасте подростки втягиваются в так называемые группировки, а затем попадают в среду правонарушителей. Девочки в этом возрасте также очень быстро могут попасть под влияние мнимых кумиров и ложных идеалов. Некоторые девочки-подростки не особенно осуждают проституцию и даже гордятся своими знакомствами с более взрослыми ребятами из местных группировок и правонарушителями.

В период подросткового возраста возникает и масса других проблем, чаще всего они бывают связаны с инфантилизмом, безразличием ко всему тому, что предлагают учителя, родители.

Однако уже к концу подросткового возраста у многих встает проблема выбора профессии. Большинство подростков решает вопрос, продолжать ли учебу в школе или поступать в профессиональное училище, профессиональный лицей и т.д., делают это глубоко осмысленно, с учетом своих возможностей и способностей.

Старший школьный возраст. Старший школьный возраст охватывает период от 15 до 18 лет. Этот возраст также называют юношеским. В этот период в основных чертах завершается формирование физических и психических качеств человека. Старшеклассникам импонируют чувство своей силы, привлекательности, уверенность в себе, бодрости и жизнерадостности.

На годы юности приходится первая любовь, которая оставляет свой заметный след на всю жизнь.

Увлеченным, творческим интересам старшеклассники отдаются с большим энтузиазмом и стремлением докопаться до сути вещей.

Их читательские интересы весьма разносторонни. Они стремятся постичь внутренний мир героя, его позицию и мировоззрение. Нередко литературные герои, артисты, спортсмены или национальные герои становятся для старшеклассников идеалом или даже кумиром. *Юношеский возраст – это период становления мировоззрения, творческого самоопределения и формирования жизненной позиции.* Юношеский возраст – это время становления личности, активного поиска жизненного пути и самоутверждения.

“В огне, оживляющем юность, отливается характер человека. Вот почему не следует ни тушить огня этого, ни бояться его, ни смотреть на него как на нечто опасно для общества, ни стесняться его свободного горения, а только заботиться о том, чтобы материал, который в это время вливается в душе юности, был хорошего качества», – писал о юношеских годах К.Д.Ушинский (1, с.221).

На юношеский возраст приходится период активного гражданского становления юношей и девушек. В 16 лет они получают паспорт, а в 18 им уже предоставляется право участия в выборах.

Юношеский возраст – это период расцвета умственных способностей, проявления стремлений познать сущность общественной позиции, определить собственную позицию в ней. Взрослые часто безапелляционно отвергают точку зрения старшеклассников, обвиняя их

в наивности и тем самым создают условия для конфликтов. У старшеклассников вырабатываются устойчивые интересы к отдельным предметам, которые часто перерастают в интерес к соответствующей науке.

Для юношеского возраста характерно стремление участвовать в дискуссиях, спорах. Аргументация суждений в этом возрасте часто подменяется категоричностью выводов и обобщений.

В соответствии с этим возрастом возрастает интерес к «своей» будущей профессии.

В общении старшеклассников наблюдается большее разнообразие, они особенно ценят живость и глубину ума, умение быстро ориентироваться в ситуации, чувство юмора и остроумие.

Авторитетом в классном коллективе пользуются юноши и девушки, сочетающие в себе высокий уровень интеллектуального, физического и нравственного развития.

В юношеском возрасте активизируется процесс самовоспитания и саморазвития, который все более приобретает целенаправленный характер. У старшеклассников проявляется интерес к вечным проблемам цели и смысла жизни, справедливости, правды и человеческого счастья.

В этом же возрасте проявляется и интерес к религии, к духовно-нравственному самосовершенствованию

Интерес к общественной деятельности в этом возрасте имеет большую амплитуду колебаний: от увлечения до полного отрицания. Жизненные планы старшеклассников, их ценностные ориентации сильно дифференцированы и часто связаны с получением престижных профессий, с поиском возможностей для развития своих способностей, с перспективой иметь интересную высокооплачиваемую работу.

Индивидуальные особенности учащихся. *Индивидуальные особенности – это совокупность моральных, интеллектуальных, волевых, эмоциональных и других качеств личности, которые заметно отличают одного человека от другого.*

Поскольку в развитии человека проявляются общие и особенные качества, то учителю приходится больше внимания уделять тем особенностям, которые характеризуют индивидуальность, своеобразие черт личности отдельно взятого ученика.

Главный недостаток современной школы, современных методик обучения и воспитания – это недостаточный учет индивидуальных особенностей учащихся. Природа щедро одарила каждого человека чем-то особенным, индивидуальным. Один ученик очень прилежен, второй ленив, третий обладает глубоким и пронзительным умом, четвертый имеет поверхностные суждения, пятый кроток и сдержан, шестой имеет бурный темперамент, седьмой открыт в общении, восьмой замкнут и т.д. Учителю следует постоянно изучать, а главное учитывать индивидуальные особенности каждого своего воспитанника.

Разрабатывая свою систему воспитания личности в коллективе, А.С.Макаренко писал: «Я увидел, что должна быть и общая программа «стандартная» и индивидуальный корректив в ней» (2, с.118).

А.С.Макаренко часто подчеркивал, что такие качества и привычки, как аккуратность, точность, быстрота ориентировки не нужно воспитывать при помощи «индивидуальной обработки». А вот для других, более значимых личностных качеств, требуется индивидуальный подход.

Очень важно учитывать темп деятельности, так как одни дети все делают быстро, а другие медленно.

Учащиеся даже одного возраста очень отличаются по уровню интеллектуального развития, наблюдательности, памяти, воображению, интересам, склонностям, творческим способностям.

Должен ли учитель учитывать эти и многие другие индивидуальные особенности своих учеников? Как ни странно, но встречаются в учительской среде специалисты, которые считают, что в условиях массового обучения и воспитания учитывать индивидуальность не обязательно. Они считают, что все учащиеся должны выполнять все требования, предъявляемые к ним, совершенно одинаково. Однако как развитие педагогической теории, так и передовая педагогическая практика показывают, что те учителя, которые всесторонне учитывают индивидуальные особенности своих учеников, добиваются более высоких результатов в обучении и воспитании. Проблеме индивидуализации обучения и воспитания будет уделено большое внимание во второй части предлагаемого курса. А пока только обратим внимание читателя на то, что в индивидуальном подходе особо нуждаются «трудные», творчески одаренные учащиеся. Этим вопросам посвящаются третий и четвертый параграф этой главы.

4.2. ПРИРОДНЫЕ, СОЦИАЛЬНЫЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ УЧЕНИКА

От чего зависит процесс развития человека в период его школьной жизни? Каковы природные социальные и педагогические факторы этого развития? Эти вопросы для современного учителя представляют профессиональный несомненный интерес.

Однако для того, чтобы разобраться во всех тонкостях этого сложного процесса, вычленив закономерное от случайного, необходимо уточнить суть таких понятий, как «фактор» и «развитие», применительно к развитию ученика. В энциклопедических словарях «фактор» определяется как причина, движущая сила какого-либо процесса, явления, определяющая его характер или его отдельные черты. С учетом наших интересов сосредоточим анализ на наиболее значимых, главных природных, социальных и педагогических факторах, которые будут выступать в качестве движущих сил развития личности ученика в процессе его обучения и воспитания.

В философии, да и во многих других науках о человеке (филологии, психологии, педагогике), существует большой разброс мнений о влиянии природных, социальных и педагогических факторов на развитие человека. Некоторые, как, например, английский философ и педагог Джон Локк, считали, что «душа» человека представляет собой чистую доску, на которую воспитание наносит свои письмена. Другие же, а их большинство, утверждают, что человек не рождается «чистой доской», так как природа, наследственность уже заложили в его генное начало очень многое из того, что должно предопределить все или почти все его последующее развитие.

Существует и третья точка зрения, согласно которой процесс развития еще далеко не познанный процесс и к тому же он часто протекает стихийно. Да, в развитии человека есть и стихийные, спонтанно протекающие процессы, но и, как установила наука, причинно обусловленные, строго детерминированные процессы. Действительно, развитие физических, психических и социальных качеств человека происходит и подчиняется общим законам развития биосоциальных систем. В настоящее время мы можем с полным основанием утверждать, что *развитие человека детерминировано внутренними и внешними факторами и условиями.*

К внутренним факторам и условиям относится все, что передается человеку по наследству, особенности строения его организма, его физиологические и психические свойства. А к внешним факторам и условиям относится сама социальная среда, в которой осуществляется реальная жизнедеятельность человека, и то обучение и воспитание, которые человек получает.

В исследованиях Л.С.Выготского и С.Л.Рубинштейна установлено, что внешние факторы и условия создают предпосылки для реализации внутренних возможностей, проявления внутренних факторов и условий развития личности.

Однако существует немало внешних и внутренних противоречий, например противоречий, обусловленных повышением требований, которые предъявляет к человеку социальная среда или процесс обучения и воспитания, с одной стороны, и недостаточного высокого уровня способностей, которыми человек реально располагает, – с другой. Эти и многие другие противоречия создают рассогласование между внешним и внутренним, объективным и субъективным в развитии человека и выступают той главной движущей силой, приводящей в движение механизм развития человека.

Исследование факторов как движущей силы развития и саморазвития личности позволило в значительной степени приоткрыть завесу тайны этого сложного явления. Прежде всего установлено, что процесс и результат развития человека детерминирован воздействием трех факторов – наследственности, среды и воспитания. Врожденные и унаследованные от природы свойства и качества – это те

физиологические характеристики человека, которые задают внутреннюю программу развития человека, делают людей непохожими друг на друга, передаются из рода в род.

В настоящее время точно известно, что от родителей к детям передаются не только внешние признаки типа цвет глаз, волос, особенности телосложения, но и запрограммированные в генах и организме группа крови, резус-фактор и другие свойства. Известно, что многие болезни сердца, печени и других органов человека имеют наследственную предрасположенность. Это касается особенностей и недостатков нервной деятельности родителей, а тем более их психических расстройств (включая психические болезни), которым подвергаются родители, напрямую сказывается на общем и умственном развитии детей.

То, что наследственные факторы играют большую и, можно сказать, значительную роль во всей дальнейшей жизнедеятельности и развитии человека, не подлежит сомнению. Вопрос только в том, – в какой степени? В какой степени, например наследственность, влияет на интеллектуальное развитие человека? По этому вопросу нет единого мнения. Некоторые ученые, как, например, видный генетик академик Н.П.Дубинин, считают, что для нормального мозга нет генной обусловленности в развитии интеллектуальных способностей. Однако большинство ученых придерживаются другой точки зрения. Так, известный психолог Г.Айзенк (3), исследовавший особенности интеллектуальных способностей человека, считает, что в развитии интеллектуальных способностей до 70-80 % предопределено природными, наследственными факторами, а остальное обусловлено особенностями среды, качеством обучения и воспитания.

Вместе с тем, по оценкам специалистов социогенного направления, влияние наследственности может достигать 90 %, сторонники биогенного направления чаще отводят 80 % на то, что получает человек при рождении, и только 20 % – на влияние среды, обучения и воспитания. Однако развитие каждого отдельного человека имеет большие отклонения и доля влияния среды, обучения и воспитания у каждого индивида, видимо, своя.

Особенно существенный вклад в развитие ребенка вносят родители, семья, то окружение, которое сопутствует человеку в его детские годы.

Вопросам изучения закономерностей развития человека посвящены исследования таких известных зарубежных ученых, как Жан Пиаже, Лоуренс Кольберг, Эрик Эриксон. Их исследования показывают, что в своем развитии человек проходит ряд этапов, переход от одного этапа к другому для разных людей проходит за разные отрезки времени. То есть каждый предыдущий этап как бы создает основу для прохождения и развития следующего этапа. Так, Жан Пиаже в развитии когнитивной сферы выделил дооперационный этап, этап

конкретных действий и этап формального или абстрактного мышления. Однако не все люди в одни и те же годы проходят эти этапы. По разным причинам наблюдаются задержки в формировании когнитивной сферы. Более того, часть людей так и не достигает уровня абстрактного мышления. На процесс развития когнитивной сферы и других качеств человека влияет множество факторов, но, как установили ученые, особенно влияет социальная микросфера, в которой растет ребенок. Если в семье ребенка царит доброжелательность и любовь, это срабатывает как положительный фактор и, наоборот, в атмосфере холодного отчуждения и постоянных конфликтов вырастают нервные, часто с большими задержками в развитии и даже с психическими расстройствами дети.

Не случайно народная мудрость гласит: «Яблоко от яблони недалеко падает». Однако эта пословица наводит еще на одно размышление: передаются ли по наследству нравственные качества? Рождаются ли люди изначально добрыми, честными, или природа и здесь задает свой генетический импульс? Исследования в этом направлении показали, что, например, ряд негативных качеств (агрессивность, жестокость), которые с развитием человека не лучшим образом влияют на его нравственное поведение, могут передаваться и передаются по наследству. Но то, что человек становится полноценной личностью только в процессе социализации – это общепринятый факт.

В учебниках психологии и педагогики для подтверждения этого утверждения в качестве примера приводят обычно случаи, когда детей воспитывали животные. Известен случай, когда в Индии были обнаружены мальчик и девочка, воспитанные в логове волка. Долгое время после приобщения к нормальной человеческой жизни этих детей не могли научить даже ходить в вертикальном положении, а их лексикон через 7 лет расширился только до 45 слов. Поэтому семья, социальная среда формируют и потребности, и интересы, и ценностные ориентации, а также основы интеллектуальной и нравственной сферы, которые в дальнейшем являются основой развития личности.

Однако влияние наследственности и среды не всегда бывает позитивным. Поэтому свое корректирующее и целенаправленное влияние должны оказать воспитание и обучение. Преимущества обучения и воспитания в развитии личности заключаются в том, что они могут и должны быть целенаправленными и эффективными.

Утверждение, что обучением и воспитанием можно добиться всего, не оправдывает себя. Точнее, воспитанием и обучением особенно талантливые педагоги добиваются многого – это факт. Но траектория развития человека зависит не только от учителей и воспитателей, она во многом зависит и от самого человека. Сила же обучающих и воспитательных влияний во многом зависит от того, как организован учебно-воспитательный процесс. Исследования педагога и

психолога Л.С.Выготского показали, что учебная и воспитательная деятельность должна учитывать «зону ближайшего развития учащегося». Л.С.Выготский выделял два уровня умственного развития: 1) уровень актуального, то есть достигнутого развития и 2) зону ближайшего развития. Если ученик справляется с учебным заданием самостоятельно, то считается, что он действует в зоне актуального развития. Повышение сложности, проблемности задач и заданий выводит ученика в зону ближайшего развития, когда в необходимых ситуациях учитель приходит ему на помощь.

Обучение и воспитание, которое преимущественно осуществляются в зоне ближайшего развития, считаются наиболее плодотворными. Поэтому постановка и решение проблемных задач и заданий, работа в зоне ближайшего развития ученика и является решающим фактором его умственного развития. Но при этом учителю важно знать, на какие мотивы, потребности опираться, чтобы они сработали.

Внутренние факторы развития личности ученика, потребности действительно выступают внутренней движущей силой не только деятельности, но через деятельность и движущей силой дальнейшего саморазвития человека. Известный психолог А.Маслоу (4) предложил следующую классификацию потребностей:

- 1) физиологические потребности;
- 2) потребность в безопасности;
- 3) потребность в любви и привязанности;
- 4) потребность в общественном статусе (уважении);
- 5) потребность в самореализации и индивидуальном развитии.

Не трудно заметить, что предложенная иерархия отражает возрастание потребностей, начиная с физиологических, все более вовлекая их в контекст социализации личности и ее самоутверждения через развитие.

Исследования последних лет показали также, что важным фактором в развитии личности ученика является то, каков тип личности учителя и ученика. Типология личности, как известно, зависит от многих психических и даже нейропсихических особенностей личности, в том числе и от особенностей функционирования мозга. В данном случае речь идет о правополушарных и левополушарных детях. Но вот что педагогически важно обнаружили в этом направлении нейропсихологи. «Педагог левополушарного типа лучше оценивает левополушарных же детей. И наоборот – правополушарный учитель видит лучшие черты правополушарных детей и акцентирует отрицательные качества левополушарных. Вывод напрашивается сам: *значит, с педагогом «своего» типа ребенок раскрывает все лучшие стороны личности, становится активным, решительным, не боится трудностей, а с воспитателем противоположного типа он скован, боязлив, не уверен в себе.* Таким образом, причина многих трудностей в школе лежит в индивидуальных нейропсихологических

особенностях взрослого и ребенка. Влияет ли такая несовместимость на отметки, которые ставит учитель? Да, влияет. Проанализировав, например, успеваемость в 8 первых классах гимназии, где ведется предметное обучение, мы обнаружили, что если первоклассников левополушарного типа учит левополушарный учитель, то независимо от предмета отметки, поставленные этим детям, в 74 – 90 % случаев немного выше, чем в среднем по классу.

Так кто же они – наши бедные троечники? Не исключено, что их трудности – «это наше неумение раскрыть их потенциальные возможности, понять их личностные особенности, способы мышления, эмоциональный мир» (5).

Несомненно, важным, если не решающим, фактором развития личности ученика в процессе обучения и воспитания является та психолого-нравственная, творческая атмосфера, которую способен, или наоборот, не способен создать учитель.

Ситуации и сам стиль сотрудничества между учителем и учащимися – это, несомненно, один из решающих педагогических факторов развития ученика в современной школе.

4.3. ПРОБЛЕМЫ ТВОРЧЕСКИ ОДАРЕННЫХ И СПОСОБНЫХ УЧАЩИХСЯ

В современных условиях школа, особенно средняя (возможно потому она и называется средней), ориентируется в основном на «среднего» ученика. Что же касается творчески одаренных и способных детей и учащихся, то негласно считается, – они и сами себе пробьют дорогу. Тем самым все проблемы творчески одаренных детей и учащихся как бы автоматическим снимаются.

Вместе с тем, как будет показано далее, у учителя проблем с творчески одаренными учащимися возникает более чем достаточно. Прежде всего, внимательный, думающий, творчески работающий учитель знает, что одаренных и способных детей тысячи, а к окончанию средней школы остаются единицы. А это значит, что средняя школа не столько выявляет и развивает творчески одаренных детей, сколько ...служит кладбищем их талантов.

Парадокс, вероятно, заключается в том, что по-настоящему одаренный, творческий человек, как правило, не может жить по системе правил, запрограммированных школой, ее учителями.

Известно, что Лев Толстой с треском провалил историю при поступлении в Казанский университет и его приняли благодаря усилиям его дяди – вице-губернатора Казани. Огюст Роден в семинарии, где он учился, не мог выучить ни строчки из священного писания, он не понимал латынь, чтение и правописание. Его родители часто были просто в отчаянии, выслушивая учителей, которые им доказывали, что их сын – бездарь, если не идиот. Однако в 1888 году мир с изумлением и восторгом принял созданную Огюстом Роденом скульптуру под названием «Мыслитель».

В подтверждение нашей мысли о том, что безнадежные двоечники впоследствии оказываются гениями, можно сослаться на Альберта Эйнштейна, которого учителя знали как самого веселого и неунывающего двоечника в классе. А Федор Шаляпин!? Шаляпина не приняли в церковный хор, в то время как «приемная комиссия» приняла Максима Горького.

О типологии творчески одаренных и способных учащихся. Для творчески одаренных и способных учащихся, как правило, бывает характерно высокое общее умственное развитие. Однако что касается особенностей развития интеллекта, то у одних бывает развито интуитивное мышление (назовем их интуитивистами), а у других – логическое мышление. Вторых можно отнести к логикам.

Далее учителю следует обратить внимание на то, к какой деятельности более склонен ученик: к решению сложных теоретических задач или к конкретной практической деятельности? В первом случае это – будущий теоретик, во втором – практик.

С точки зрения легкости и успешности изучения, проявления творческого, исследовательского интереса одаренности и способности ученика могут быть к физике, математике, химии, литературе, иностранному языку, музыке, живописи, спорту и т.д.

Однако и в этом случае важно иметь в виду следующее. Одни одаренные ученики все же более способны к изучению гуманитарных, другие – естественно-математических, третьи – технических наук.

Учителя физкультуры знают, что даже в спорте (а возможно, в спорте это наиболее отчетливо проявляется, так как метры, секунды, сила, ловкость, выносливость легче оцениваются и диагностируются) существует специализация. И в одних видах спорта ученик проявляет себя как талантливый спортсмен уже в первых серьезных тренировках, а к другим у него нет ни желания, ни склонностей, ни способностей.

Если ученик проявляет высокий уровень творческих способностей ко многим предметам, то мы имеем право утверждать, что у данного ученика высокий уровень развития *общих способностей*. Если же ярко выражены способности к одному или смежным, близким по характеру видам деятельности, то речь идет о *специальных способностях*. Например, способность к музыке, живописи или к педагогической деятельности – все это специальные способности.

И все-таки распознать способности своих учеников, особенно в первые годы работы в школе, учителям нелегко. Часто отсутствие интереса к тому или иному предмету, нежелание заниматься оценивается как отсутствие способностей.

Поэтому возникает проблема: *как распознать, как диагностировать творческую одаренность ученика?*

Интуитивно каждый из нас, например своих коллег по работе, может достаточно точно ранжировать по уму, по степени конфликт-

ности, по степени трудолюбия и добросовестному отношению к порученному делу и т.д. Но как распознать творчески одаренных и способных учеников?

Прежде чем ответить на этот вопрос, следует заметить, что одной из важнейших особенностей психики человека является широкая компенсация одних свойств другими. Например, у одного ученика слабая память, но он ее способен компенсировать и часто компенсирует достаточно развитой логикой мышления или интуицией. Нельзя судить о тех или иных способностях, а тем более о творческой одаренности, по эпизодическим, одноразовым действиям.

Поэтому:

Правило первое: в изучении творческой одаренности и способностей учащихся предпочтение отдается пролонгированному – длительному наблюдению и изучению учащихся в различных ситуациях и различных видах творческой деятельности.

Правило второе: целесообразно сочетать применение тестовых методик с обычными, но целенаправленными наблюдениями за деятельностью учащихся.

Правило третье: трудность, сложность тестовых творческих задач и заданий, применяемых для диагностики, должны быть такова, чтобы учащийся справлялся с ними либо на переделе мобилизации своих сил и способностей, либо с небольшой помощью учителя.

Следует иметь в виду, что иногда ученик может не справиться с тестовым заданием. Из этого вовсе не следует, что он не способен к тому виду деятельности, который диагностировался предлагаемой тестовой методикой. Просто у ученика могло быть плохое настроение или слабая мотивация для выполнения предложенного теста.

Итак, только применение совокупности, комплекса методик (целенаправленных длительных наблюдений, тестов, анкет, творческих задач и заданий, специальных контрольных работ, участие в конкурсах и олимпиадах, наблюдения дома, в школе, в кружковой работе и т.д.) позволяет учителю сделать правильный вывод об уровне и характере творческой одаренности и способностях ученика.

После того как творческая одаренность и способности ученика выявлены, возникает вопрос: *как работать с учащимися, имеющими высокий уровень общих способностей?*

Поскольку такие учащиеся более быстро овладевают программным материалом, то по темпу продвижения в изучении школьных предметов они намного опережают своих сверстников. Если такой ученик из младших классов переходит более быстрыми темпами в старшие классы, то возникает проблема его адаптации в коллективе ребят более старшего возраста.

Переход таких учеников в специализированные школы также не решает всех проблем. Во-первых, таких школ, как правило, единицы. И ученик из одного конца города добирается на автобусах в другой

конец города, тратит массу своего драгоценного времени, за счет которого он мог бы заняться спортом или другими видами деятельности. Во-вторых, школы, из которых уходят одаренные, более талантливые ученики, «оголяются», остаются без «звездочек», на которых часто равняются другие, менее способные ребята.

В классах, где нет одаренных, талантливых учеников, по мнению учителей, не интересно работать ни учителю, ни ученику. С другой стороны, переход в специализированные классы не всегда дает ожидаемого педагогического эффекта, особенно в нравственном развитии одаренных учеников. Они очень часто, рано осознав свою исключительность, начинают высокомерно относиться к своим товарищам, которые менее удачливы и менее талантливы. Поэтому во многих, особенно американских школах, отрицательно относятся к переходу одаренных учеников в отдельные классы и школы, сформированные по критерию высокой творческой одаренности.

Вместе с тем имеется немало педагогов и у нас, и за рубежом, которые правомерно считают, что для творчески одаренных детей и учащихся необходимы свои учебные программы, особое содержание образования, которое обогащено более разнообразным набором предметов, особенно предметов по выбору, чтобы максимально загрузить интеллектуальные потребности творчески одаренных учащихся, а главное, создать условия для педагогического стимулирования их творческого саморазвития. Таким детям и учащимся требуются и более разнообразные формы занятий: дискуссии, конкурсы, работа в библиотеках, музеях, которые способствовали бы более раннему их приобщению к науке, искусству, профессиональному спорту и др.

Работа учителя с творчески одаренными учащимися в условиях массовой школы, естественно, требует систематической дифференциации и индивидуализации их обучения и воспитания.

Еще более сложные педагогические проблемы возникают с детьми и учащимися, у которых ярко проявляются специальные способности, например, к музыке, живописи, спорту, театру.

Как работать с детьми и учащимися, имеющими ярко выраженные специальные способности? Специальные способности иногда проявляются очень рано. Например, музыкальные способности Моцарта проявились уже в 3 – 4 года. Надя Рушева в 13 – 17 лет достигла эпогея своего творчества в живописи. Поскольку специальные способности имеют вполне конкретную направленность, то первое условие их развития – это создание условий для более ранней профилизации и профессионализации обучения.

Введение в школах факультативных занятий и даже создание профильных классов часто не удовлетворяет в полной мере профессионально-творческие потребности учащихся с ярко выраженными профессиональными способностями.

Учащиеся с ярко выраженными специальными способностями нуждаются в руководстве со стороны высококвалифицированных, профессионально подготовленных, творческих специалистов соответствующего профиля. Например, для учащихся, склонных к живописи, недостаточно посещения художественной школы. Исключительно благоприятное, а часто решающее значение в его профессионально-творческом становлении играет встреча с талантливым художником и систематическая работа в его творческой мастерской.

Для учащихся, рано проявляющих исключительные способности к физике, химии, математике или предметам гуманитарного цикла, особенно ценным будет общение с учеными из интересующих их областей науки. Поэтому существующая в настоящее время тенденция усиления взаимосвязи вузов с лицеями, гимназиями, школами имеет большие перспективы и возможности, с одной стороны, для выявления творчески одаренных учащихся, обладающих высокоразвитыми специальными способностями, с другой – приобщения их к тем или иным областям науки.

4.4. ПРОБЛЕМЫ ТРУДНЫХ УЧАЩИХСЯ

Ни в каком другом возрасте человек так не нуждается в понимании, как в дошкольные годы, особенно в годы своей ранней юности. И не случайно с годами взросления от все большего числа учеников можно слышать, что учителя их не понимают. Это-то непонимание и создает учителям дополнительные проблемы и трудности. А эти трудности в понимании, обучении и воспитании ассоциируются у учителя с определенной группой учащихся, которых он и зачисляет в категорию «трудных».

Итак, кто же они, эти трудные учащиеся? В этом параграфе не ставится задача дать рецепты того, как осуществлять обучение и воспитание трудных учащихся. Попытаемся ответить только на вопрос: кто они, эти трудные дети и учащиеся?

Однако прежде чем ответить на этот вопрос, еще раз обратим внимание читателя, что термин « трудные дети», «трудные учащиеся» весьма условный и не бесспорный для современной педагогики. Есть немало ученых и педагогов, которые оспаривают правомерность его использования. Но автор считает, что сама жизнь, сама педагогическая практика показывают, что за этим термином стоит вполне конкретная реальность – реальные дети и учащиеся, главная проблема которых в том, что они трудны для понимания, обучения и воспитания. А потому и возникает вопрос: кто они?

Если обобщить сведения по имеющейся психолого-педагогической литературе и соотнести полученные материалы с реальной педагогической практикой, то в категорию трудных входят учащиеся: трудные для понимания; не предсказуемые в поведении; с задержками в развитии отдельных личностных качеств и способностей, а

потому трудно обучаемые; с низкой или даже отрицательной мотивацией к обучению; повышенной конфликтностью; с вредными привычками; систематически нарушающие общую дисциплину; психологически несовместимые с учителем (такие тоже есть!); склонные к правонарушениям или уже совершившие правонарушения; склонные к алкоголю, наркомании, проституции и многие другие: вряд ли удастся всех перечислить.

Дело в том, что трудные учащиеся не являются таковыми изначально. Они становятся трудными в ситуациях, когда учитель не находит сразу ответ на вопрос: как поступить, как действовать, как обучать и воспитывать? Но это не говорит о том, что нет выхода. Это всего лишь означает, что с такими учащимися трудно, для него не подходят простые варианты педагогических решений.

Нужны неординарные приемы и методы, нужны значительные усилия и кропотливая работа учителя, которая к тому же не всегда гарантирует полный успех. Но бороться за своего ученика, за его лучшее завтра учитель обязан всегда, в любой ситуации, каких бы трудов это ему ни составило.

Были ли «трудные» в колонии А.С. Макаренко? Вопрос непростой, но, как заметил А.М. Горький, посетивший колонию, А.С. Макаренко настолько глубоко знал колонистов, что способен был охарактеризовать каждого пятью словами и так, будто делал с его характера моментальный фотографический снимок.

Будучи великолепным практическим психологом. А.С. Макаренко предупреждал, что нет необходимости специального сбора данных и изучения воспитанников. Знание о воспитанниках должно прийти к воспитателю не в результате оторванного от живой педагогической практики изучения, а в процессе трудной совместной работы с ним, а главное – в процессе активной помощи ребенку.

В реальной педагогической практике учитель сталкивается с таким огромным разбросом индивидуальных различий, что порой бывает трудно подобрать нужный прием, метод, найти такое педагогическое средство, чтобы оно действительно сработало и сработало эффективно.

Если взять для анализа процесс обучения и учебные способности, то в категорию трудных для обучения попадут самые разные учащиеся, имеющие:

- а) задержки в умственном развитии;
- б) серьезные проблемы в знаниях, умениях и навыках по отдельным, особенно «нелюбимым предметам»;
- в) низкий уровень развития памяти;
- г) несформированные общеучебные умения;
- д) отрицательное отношение к учителю;
- е) слабое здоровье, быструю утомляемость, низкую работоспособность.

Если же темп развития ученика значительно опережает своих сверстников и ученик за год обучения способен осваивать программу 2-3 лет, то у учителя возникает другая трудность – загрузить ученика, подобрать ему такие задачи и задания, чтобы удовлетворить его познавательные интересы и создать реальные условия для обучения в быстром темпе.

Значительные трудности у учителя как воспитателя возникают в связи с кризисами развития в период взросления учащихся. Кризисы и кризисные явления в период взросления создают много дополнительных сложностей для воспитания, так как служат причиной отклонения поведения и личностных нарушений обычного поведения. Более того, на фоне трудностей созревания и развития, особенно в подростковом и юношеском возрасте, наблюдаются не только отклонения от нормы, но в экстремальных ситуациях можно констатировать и психологические заболевания.

“Термин «Кризисы периода взросления» не означает определенного диагноза, а объединяет очень различные виды поведения и переживаний, которые с точки зрения классификации психических расстройств могут относиться к неврозам, к личностным нарушениям или психозам» (6)

Подростки постоянно ищут себя, задавая себе простые и одновременно сложные вопросы: Кто я? Зачем я? Каким я хочу быть? Каким меня видят другие? Неуверенность и страхи за свое несовершенство и беспомощность в подростковом возрасте иногда достигают такой степени, что это приводит к навязчивой идее неполноценности и поступкам, которые трудно квалифицировать как нормальные.

Широкое распространение в период взросления в подростковом возрасте имеет реакция протеста, которая может быть направлена против семьи, отца или матери и выражается в форме побега из дома. Реакция протеста против авторитета, давления может вылиться и в другие формы: приобщение к алкоголю, наркотикам или вступление в преступные группировки, псевдорелигиозные общины.

Пристально наблюдая за другими и за самим собой, подросток часто испытывает состояние депрессии и кризиса самооценки, если находит явные или хотя бы некоторые нарушения в собственном облике, которые чаще всего бывают связаны:

- с действительным или мнимым уродством лица (например, слишком длинный нос, слишком маленький рот, шрамы, угревая сыпь);
- с размерами тела (у мальчиков – слишком маленький рост, у девочек – наоборот, слишком высокий рост);
- с искривлением позвоночника, аномалиями в походке, разного рода ожогами, пигментными пятнами и т.д.

Слишком повышенная чувствительность, болезненные переживания своих недостатков иногда достигают такой силы, что отмечают попытки подростков к самоубийству.

Кризисные явления имеют и другую направленность, получившую название нарциссического кризиса, который выражается в неадекватно сильной сосредоточенности на собственной личности, преувеличении своих возможностей и способностей вплоть до самолюбования и требований повышенного внимания к себе. Это отмечается обычно в подростковом и юношеском возрасте, когда у школьников имеются отдельные успехи, но чаще всего это бывает связано со склонностью к психическим и невротическим заболеваниям.

Самыми сложными и опасными отклонениями в поведении взрослеющей личности являются суицидальные попытки – это действия, предпринимаемые с целью покончить с собой. Суицидальные попытки не имеют какой-то одной причины, они могут быть спровоцированы самыми различными ситуациями. Как считают специалисты, спектр причин весьма велик – это и психические заболевания, и конфликты, и неразделенная любовь, и неудовлетворенность своей жизнью, и просто импульсивные поступки, связанные с необузданной фантазией или предварительно совершенными аморальными поступками, из-за которых «не хотелось больше жить».

Для учителя важно знать признаки поведения и рассуждения детей и подростков, которые имеют склонность и желание умереть. Предсуицидальный синдром у детей и молодежи отмечается следующим образом:

- ведутся рассуждения о способах осуществления самоубийства;
- отмечаются частые состояния обиды и подавленности, стрессы;
- частые психические расстройства, крайняя усталость, психические срывы;
- отчаяние от несбывшихся надежд и ожиданий, разочарование.

Следующая группа трудных детей и учащейся молодежи может быть отнесена к категории социально запущенных. Прежде всего, это дети и подростки, склонные к правонарушениям, у них проявляется частичное или полное игнорирование социальных норм поведения. К социально запущенным относятся и те подростки, которые уже уличены в правонарушениях, и те, которые внешне ведут себя вполне законопослушными, но, судя по каким-либо дополнительным или косвенным источникам информации, имеют постоянный контакт с правонарушителями и участвовали в действиях типа кражи, хулиганства и аморальные поступки, но еще непосредственно не уличены в этом.

Большую трудность для воспитания составляют дети и подростки с повышенной агрессивностью поведения. Причины их агрессивности могут быть разные. Это и соперничество, это и стремление отомстить за ранее нанесенные обиды, унижения и даже избиения.

В последние годы в российских школах появились дети беженцев, успевшие повидать в своей жизни такое, что показывают только в фильмах ужасов. Они учатся в обычных школах, но чувство страха не покидает и не покинет их еще долго, возможно, всю оставшуюся жизнь.

Учителя, сталкивающиеся с такими детьми, понимают, что главное для них не учеба, а забота и любовь, которые хоть в какой-то степени могут адаптировать их в обычной школьной жизни. Однако ясно, что даже в обычной школе для таких детей нужны специальные условия обучения, специально ориентированные классы. Поэтому в последние годы во многих школах России стали появляться классы компенсирующего обучения, где обучаются «дети риска». Для таких детей разрабатываются методики коррекционно-развивающего обучения, где главное внимание уделяется социально-нравственной адаптации детей к условиям нормальной жизни. Это очень важное направление коррекционной педагогики в настоящее время разрабатывается под научным руководством заведующей кафедрой коррекционно-развивающего обучения ИПК РО Московской области профессора Г. Кумариной.

Число «детей риска» в России растет. Растут цифры, характеризующие рост детской преступности в нашей стране, которые просто потрясают. «За последние пять лет, – как сообщила в январе 1996 г. «Учительская газета», – число убийств, совершенных подростками или при их участии, возросло почти втрое, более чем вдвое возросло количество умышленных тяжких телесных повреждений, разбоев и грабежей. Почти в 5 раз увеличилось количество незаконного изготовления, приобретения, хранения, перевоза и сбыта наркотиков». Читать эту криминальную хронику без содрогания сердца просто невозможно.

К категории трудных относятся дети и учащаяся молодежь, склонная к употреблению алкоголя, наркотиков и проституции. Большинство из них, как правило, состоят на учете в милиции. В задачи учителя в этом случае уже входит координация своих действий с правоохранительными органами по их перевоспитанию.

4.5. ИДЕАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ЛИЧНОСТИ УЧЕНИКА – ВЫПУСКНИКА СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

При изучении личности ученика, а также при построении идеальной модели личности ученика – выпускника средней школы необходимо опираться на результаты не только педагогических, но и психологических исследований. В связи с этим для нас особенно ценными будут фундаментальные исследования по проблемам личности С.Л.Рубенштейна, который обратил внимание на то, что в структуре личности необходимо изучать и развивать: 1) ее направленность, т.е. прежде всего то, что хочет человек, к чему он стремится, его устойчивые потребности, установки, идеалы; 2) что реально человек может, то есть каковы его реальный интеллект, другие способности; 3) что он есть за человек, то есть важна вся совокупность его качеств, которые проявляются и развиваются в деятельности и общении.

Можно было бы привести немало исследований и психологов, и педагогов о структуре личности, особенностях личности выпускника

средней школы. Нам же представляется, что не менее интересен результат обобщения того, каким представляют сами учителя и старшеклассники идеальную модель личности ученика — выпускника средней школы. С этой целью в 1993 и в последующие годы автор провел серию эвристических и деловых игр с учителями и старшеклассниками средней школы № 146 г. Казани и учебно-воспитательного комплекса г. Зеленодольска совместно с его директором Д.З.Ахметовой. Тема эвристических и деловых игр: «Какой я себе представляю идеальную модель личности ученика – выпускника средней школы?». Применялись методы мозгового штурма, эмпатии, инверсии, личной аналогии, эвристических вопросов и другие. На основе этих методов нарабатывался банк данных, характеризующих идеальную модель личности ученика – выпускника средней школы.

В результате систематики были отобраны следующие качества, характеризующие идеальную модель личности ученика – выпускника средней школы:

1. Мотивационные качества. Личность должна иметь положительную устойчивую мотивацию к непрерывному образованию и самообразованию, широкие интересы к познанию, искусству, культуре. Она должна быть мотивирована на активную трудовую деятельность. У нее должны быть устойчивые и ясные профессиональные интересы. Она должна быть мотивирована на позитивное поведение в обществе.

2. Духовно-нравственные качества. Это должна быть духовно богатая, гуманная, честная, совестливая, отзывчивая, скромная, искренняя, добрая, рефлекслирующая, справедливая, милосердная, порядочная, самосовершенствующаяся личность.

3. Физические качества. Это должна быть здоровая, крепкая, энергичная, спортивная, некурящая и непьющая, оптимистическая, способная к физическому самосовершенствованию личности.

4. Интеллектуальные качества. Это должна быть масштабно (планетарно) мыслящая, творческая, эрудированная, с развитым интуитивным и логическим мышлением, критически мыслящая, изобретательная, умная, сообразительная личность.

5. Деловые качества. Это должна быть трудолюбивая, предприимчивая, оперативная, расчетливая, дисциплинированная, ответственная, способная к деловому риску, доводящая начатое дело до конца личность.

6. Организационно-волевые качества. Это должна быть целеустремленная, собранная, упорная, требовательная к себе, самокритичная, организованная, настойчивая, волевая, способная к достижению намеченной цели личность.

7. Социальные качества. Это должна быть личность, имеющая гуманистическое мировоззрение, активную гражданскую позицию, способная понять другого, уважающая старших, бережно относящаяся

ся к национальным традициям, патриотическая, ценящая семейную жизнь, способная продуктивно и творчески работать в коллективе.

8. Общекультурные качества. Это должна быть личность, обладающая культурой умственного и физического труда, культурой общения и поведения, правовой, экономической, экологической, политической, эстетической, музыкальной, художественной культурой.

Эта модель – идеальная модель личности ученика – выпускника средней школы, как и любая модель, обладает рядом достоинств и недостатков.

Ее достоинство – она описательна, а следовательно, легко воспринимается и учителями, и учащимися. То, что она описана в терминах и представлена перечнем качественных характеристик, делает ее доступной для сравнения с качествами реального ученика. То есть эта идеальная модель может быть своеобразным эталоном-стандартом и служить моделью для воспитания или самовоспитания личности ученика.

Однако в этой модели есть и недостатки. Необходимо иметь в виду, что в ней отсутствует блок «Знания и умения», которыми овладевает ученик в процессе изучения физики, математики, литературы и т.д. Но этот недостаток компенсируется тем, что в настоящее время в практике работы школы применяются государственные образовательные стандарты, которые с достаточной полнотой этот блок представляют.

4.6. «Я-КОНЦЕПЦИЯ» ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ УЧЕНИКА

Долгое время процессы самопознания, самоопределения, саморазвития и другие процессы «самости» в становлении развивающейся личности считались прерогативой философии и психологии. Педагогика рассматривала эти процессы либо как недопустимые для своего внимания, либо была не готова дать в этой связи педагогически убедительные рекомендации.

Вместе с тем еще К.Д.Ушинский обратил внимание на важность развития самосознания учащихся, под которым он понимал «способность образовывать понятия в самих понятиях, чувствах, желаниях..., способность чувствовать, сравнивать и различать предметы своих ощущений, способность обращать мысли на самого себя, наблюдать не предмет чувства, а само чувство, не только желать, но и думать о собственном желании, – это и есть самосознание – корень свободы, выбора, языка, психологии, философии, грамотности, эстетики» (1).

Другими словами, процессы «самости», включая творческое саморазвитие ученика, выстраиванием его концепции вначале не до конца осознаваемой, а со временем все более ясной и отчетливой, начинается тогда, когда ученик становится и философом, и психологом, и педагогом для самого себя.

Активность процессов «самости» с годами нарастает и к 13-14 годам достигает такого уровня, что эти годы можно определить как

сензитивные для становления «Я-концепции» творческого саморазвития ученика.

Процессы творческого саморазвития, образование «Я-концепции» строится на самосознании «Я-прошлого», «Я-настоящего», «Я-будущего». Все эти модели «Я» постепенно вырисовываются у растущего, саморазвивающегося человека как бы в нескольких измерениях: в измерении «Я-реального» и «Я-идеального». То, что это именно так, можно судить по результатам исследований «самости» личности: в философии – Н.А.Бердяевым, И.С.Коном, В.А. Лекторским, А.Г.Спиркиным. В психологии – Б.Г.Ананьевым, Л.С.Выготским, А.Н.-Леоньевым, Е.В.Шороховой и другими, которые показали, что «Я-концепция» жизнедеятельности человека является по своей сути весьма подвижной и, главное, подверженной влиянию многих факторов, в том числе и педагогических.

С точки зрения педагогической, для «Я-концепции» творческого саморазвития ученика наработан обширный теоретический и эмпирический материал педагогами, исследовавшими ранее проблему самовоспитания учащихся. Мы имеем в виду работы педагогов по самовоспитанию А.И.Кочетова, Л.И.Рувинского, Ю.М.Орлова и других. Однако «Я-концепция» творческого саморазвития ученика опирается на его философско-мировоззренческие представления, понимание психологических процессов «самости» и его устремлений усовершенствовать самого себя.

Работа учителя в направлении помощи учащимся по разработке «Я-концепции» их творческого саморазвития может вестись в следующих направлениях:

- Углубление представлений учащихся об особенностях их характера, потребностях, мотивах, привычках и способностях.
- Помощь учащимся в осознании их профессиональных склонностей, интересов и способностей.
- Расширение сферы мыследеятельности учащихся в направлении их профессионального самоопределения.
- Побуждение учащихся заняться самовоспитанием, саморазвитием, самосовершенствованием.
- Оказание помощи конкретному ученику в поисках резервных возможностей по определению их вредных привычек, слабости, неорганизованности и т.д.

Для выстраивания «Я-концепции» творческого саморазвития ученика может быть полезной серия вопросов, представленных в таблице 1.3.

Ответы – размышления учащихся на вопросы таблицы 1.3 часто напоминают исповеди. Один ученик, например, пишет: «Я упрямый и часто все делаю по-своему. Я доставляю много проблем своим родителям и учителям. Но ничего не могу сделать со своим упрямством. И вряд ли можно изменить мой упрямый характер». Или: «Я

раньше увлекался физикой, побеждал даже на олимпиадах, мечтал поступить на физтех, а сейчас я к физике отношусь спокойно. Я даже не знаю, кем я буду, какая профессия мне больше подходит». Другая ученица признается: «Я постоянно чем-то увлекаюсь, то музыкой, то театром, то танцами. Мне нравится все то, что в реальной жизни трудно осуществить...».

Приведенные в таблице вопросы часто оказываются даже для старшеклассника не из легких, но они позволяют ему глубоко задуматься над многими проблемами: А кто я? А что я из себя представляю? А каковы мои интересы и способности? Каковы мои принципы и правила жизни?

Таблица 1.3

Вопросы для размышления и ответа	«Я-концепция»			
	в прошлом	сегодня	в будущем	степень и характер саморазвития
1. Мои приоритетные цели, или чего я добивался, добиваюсь и планирую добиваться в будущем? 2. Каковы мои увлечения, творчески интересы? 3. Как бы я оценил уровень моих творческих способностей (по 10-балльной шкале) к виду деятельности, которая представляет для меня наибольший интерес? 4. Что я ценил, ценю и думаю, что буду ценить в людях? 5. Какие личностные качества мне удалось, удается или, думаю, что еще удастся усовершенствовать? 6. Какие я допускал ошибки и какие ошибки я бы не хотел совершить в будущем? 7. Какими творческими делами я проявил себя в прошлом, что стремлюсь реализовать сейчас и в чем я планирую реализовать себя в будущем? 8. Каковы мои успехи, творчески достижения? 9. Каковы мои типичные проблемы и трудности? 10. Как я их преодолевал, преодолеваю и планирую преодолевать? 11. Каковы мои три главных принципа или правила жизни? 12. В чем я видел и вижу смысл своей жизни?				

Главное в разработке «Я-концепции» творческого саморазвития ученика, как показывает опыт такой работы со старшеклассниками, например в школе №135 г.Казани, не в том, чтобы ученики ответили непременно на все поставленные выше вопросы, а в том, чтобы они творчески отрефлексовали: Кто я? Куда я иду?

Очень важно, чтобы учитель, побуждающий учащихся к осмыслению и разработке «Я-концепции» творческого саморазвития был тем, кому они бы доверяли, с кем бы они могли обсудить свои проблемы и трудности, выявить реальные возможности для духовного, интеллектуального, физического, а в совокупности – и творческого саморазвития.

4.7. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МАКСИМЫ

“Чтобы познать человека – нужно его полюбить».

Л. Фейербах

“Заповеди учителю:

- Спокойствие совершенное, по крайней мере внешнее;
- Прямота в словах и поступках;
- Обдуманность действий;
- Решительность;
- Не говорить о себе без нужды ни единого слова;
- Не проводить время бессмысленно, делать то, что хочешь и надо, а не то, что случается;
- Ни разу не хватать ни тем, что было, ни тем, что есть, ни тем, что будет».

К.Д. Ушинский

“Со мной работали десятки молодых педагогов. Я убедился, что как бы человек успешно ни кончил педагогический вуз, как бы он ни был талантлив, а если не будет учиться на опыте, никогда не будет хорошим педагогом. Я сам учился у более старых педагогов, и у меня многие учились».

А.М. Макаренко

“Как никто не может дать другому того, что не имеет сам, так и не может развивать, образовывать и воспитывать других тот, кто не является сам развитым, воспитанным и образованным. Он лишь до тех пор способен на самом деле воспитывать и образовывать, пока сам работает над собственным воспитанием».

А.Дистервег

“Если учитель имеет только любовь к делу, он будет хороший учитель. Если учитель имеет только любовь к детям, как отец, мать, он лучше того учителя, который прочел все книги, но не имеет любви к делу, к ученикам. Если учитель соединяется в себе любовь к делу и к ученикам, он – совершенный учитель».

Л.Н. Толстой

“Любовь и знание все превозмогут»

Н.Перих

4.8. ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ

1. Используя разнообразные методы (наблюдения, беседы, тестирование), составьте характеристику возрастных и индивидуальных особенностей «трудного ученика».

2. Сопоставьте для этого «трудного ученика» природные, социальные и педагогические факторы его развития и саморазвития. Какие педагогические выводы из этого сопоставления следуют?

3. Используя разнообразные методы, составьте характеристику индивидуальных и возрастных особенностей одаренного ученика.

4. Сопоставьте для этого одаренного ученика природные, социальные и педагогические факторы развития и саморазвития. Какие педагогические выводы из этого следуют?

5. В чем может быть отличие идеальной модели личности ученика – выпускника средней школы в сравнении с выпускником:

- А) лица;
- Б) гимназии;
- В) физико-математической школы;
- Г) колледжа?

ГЛАВА 5. ИЗ ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ

5.1. ЦАРСКОСЕЛЬСКИЙ ЛИЦЕЙ

Из дореволюционных российских учебных заведений, которые более всего привлекали мое и, вероятно, ваше внимание с точки зрения возможностей для развития и саморазвития, был Царскосельский лицей. Царскосельский лицей уже потому нам интересен, что в нем учился, там получил импульс для своего творческого саморазвития гений русской поэзии Александр Сергеевич Пушкин. В Пушкине нас поражает все: и разносторонние познания юного поэта в области русской и мировой литературы, и глубокий интерес к отечественной и всеобщей истории, и его лицейская дружба, и его насыщенная духовная и интеллектуальная жизнь еще в лицейские годы.

“Меж нами все рождало споры
И к размышлениям влекло:
Племен минувших договоры,
Плоды наук, добро и зло,
И предрассудки вековые,
И гроба тайны роковые», –

писал А.С.Пушкин в «Евгении Онегине», вспоминая свои лицейские годы. Чтобы осмыслить и понять педагогику Царскосельского лицея необходимо, по крайней мере, получить ответы на следующие вопросы:

Каков был замысел, несомненно, одного из лучших, элитарных учебных заведений России?

Кто был его директором, каковы были его личностные качества, его стиль организации обучения и воспитания?

Каковы были профессиональные и личностные качества профессоров, учителей, наставников лицеистов?

Как жизнь лицеистов была связана с общественно-политическими событиями того времени?

Каков импульс лицейских лет для гражданского, творческого становления его учеников?

Сразу отметим, что для современного учителя в педагогической системе Царскосельского лицея много и других интересных аспектов, но автор не ставит своей задачей дать их всесторонний и научный анализ. Тем более что достаточно глубокий анализ Царскосельского лицея был дан в последние годы З.И.Равным (1), на чью работу мы прежде всего будем опираться. Однако не менее значимы для нас и высказывания самих лицеистов, и анализ документов того исторического периода, связанных с уставом («Постановлением о лицее») и, конечно, поэзия А.С.Пушкина, который в своих стихах отразил многое из того, что нас особенно волнует сегодня.

Мысль об учреждении лицея принадлежала крупнейшему государственному деятелю России первой трети XIX века М.Сперанскому. Лицей, по его замыслу, должен был дать «образование юношества, особенно предназначенного к важным частям государственной службы». Курсов учения обозначено было два – начальный и окончательный (каждый по 3 года). Принимались в лицей отличнейшие воспитанники дворянского происхождения от 10 до 12 лет, на первый раз был принят 31 человек.

Царскосельский лицей был открыт в 1811 г., то есть за год до начала Отечественной войны 1812 года. Два столетия назад – в России 1811 г., как и сейчас, можно было констатировать кризис и в политике, и в экономике, и в образовании. Не хватало профессионально творчески мыслящих деятелей, чтобы вывести Россию из кризиса и реформировать ее политику, экономику, армию и управление страной.

Открытие Царскосельского лицея приходится на годы царствования Александра 1, когда дворянство выдвигало требование «прав» и «свобод», когда либерально-демократические настроения сосуществовали с мракобесием, солдафонством и крепостным правом.

«Просветительные реформы» в первые годы царствования Александра 1 заняли особое место. В России учреждается «Министерство народного просвещения». Вся Россия делится на учебные округа. В наиболее крупных провинциальных центрах – округах, в Казани (в 1804 г.) и Харькове (в 1805 г.), открываются университеты, в Петербурге – педагогический институт, духовная академия и институт инженеров путей сообщения. Передовое дворянство, как писал в докладе Государю в 1811 г. граф Разумовский, было обеспокоено тем, что «в отечестве нашем далеко простерло корни свои воспитание, инозем-

цами сообщаемое. Дворянство, подпора государства, возрастает нередко под надзором людей одною собственною корыстью занятых, презирающих все не иностранное, не имеющих ни чистых правил нравственности, ни познаний... Юным россиянам внушают презрение к языку нашему». Поэтому разработка проекта и открытие Царскосельского лицея явились одним из важнейших шагов к реформированию социально-культурной жизни дворянства.

В «Постановлении о лицее» открывались исключительные для этого возможности. Так, в пунктах 14 и 18 говорилось: «...14) Лицей в правах и преимуществах своих совершенно равняется с Российским университетом...»; «18) Воспитанники по окончании наук в лицее поступают в гражданскую службу с чинами, по успехам обучения, а в военную на тех же основаниях, что и воспитанники пажеского корпуса» (1, с.18).

Обучение воспитанников лицея возлагалось на профессоров, адъюнктов и учителей. Всего было восемь профессоров. Число профессоров определялось количеством предметов: один профессор для российской и латинской словесности, один для исторических наук и т.д.

Первым директором лицея был просветитель-демократ В.Ф.Малиновский. Происходя из духовного сословия, он окончил философский факультет Московского университета, был человеком высокой общей культуры, блестящим знатоком не только западноевропейских языков, но и восточных. Результатом его долгих размышлений о несправедливостях, происходящих в мире и дипломатической деятельности, явился трактат «Рассуждения о мире и войне» (1803 г.), где В.Ф.Малиновский предлагает создание единого всеевропейского союза государств с представительным органом («Общий совет»), нечто наподобие ООН.

Первый директор лицея приоритетное значение придавал нравственной основе образования. В.Ф.Малиновскому принадлежал также трактат «Размышление о преобразовании государственного устройства России». Не случайно Ю.Н.Тынянов писал: «...под его (Малиновского, – В.И.) прямым влиянием развились в лицее будущие декабристы».

Не менее образованным и глубоким человеком был другой директор – Е.А.Энгельгардт, который возглавил лицей в 1816 г. О том, что это был высококвалифицированный человек и собеседник, можно судить по такому факту, что сам император Александр удостоивал Энгельгардта милостивым своим посещением и любил беседовать с ним, по его же выражению, «нараспашку». Однажды у Энгельгардта он спросил: «Какая, по твоему мнению, самая полезная деятельность человека в отношении общества, к которому мы принадлежим?» «Я полагаю, – ответил Энгельгардт, – что нет полезнее и выше призвания педагога, посвятившего себя всецело на образование отличных граждан для своего отечества» (1, с.51).

Е.А.Энгельгардт отстаивал право независимого единоначалия в управлении лицеем. Он считал, что директор должен быть в заведении как отец семейства и подобно ему управлять.

Будучи талантливым педагогом, он считал, что можно управлять училищем и воспитывать лицеистов без жестких карательных мер: «...применив, в одном случае, в качестве наказания более суровый взгляд, в другом – более сухую против обыкновения речь, в третьем – уклонившись от обычной дружеской беседы». Судя по отзыву лицеистов, завоевать любовь и доверие воспитанника – один из главных педагогических принципов Е.А.Энгельгардта.

В лицее совершенно сознательно и целенаправленно было реализовано педагогическое правило о том, что изучение родного и иностранных языков должно проходить особенно успешно в раннем возрасте. Благодаря таланту профессоров и учителей к моменту выпуска многие с легкостью изъяснялись на французском и немецком и великолепно владели русской устной и письменной речью. Главной целью словесности в лицее было «развитие вкуса воспитанников к изящному слову». В «Постановлении о лицее» было установлено, что «...главное правило метода и способа учения состоит том, чтобы не затемнять ум детей пространными изъяснениями, но возбуждать собственное его действие». В своих воспоминаниях лицеистов с благодарностью отмечают деятельность Куницына, Кошанского, де-Будри, которые постоянно заботились о развитии самостоятельности учащихся, ставили перед ними сложные и интересные вопросы, творческие задания, искусно поддерживали горячие дискуссии.

Созданию атмосферы дружбы, доверия между наставниками и воспитанниками лицея в немалой степени способствовало и то, что все они были люди молодые. Профессорам Кошанскому, Кайданову, Рененкамфу в 1811г. было 29 лет, Куницыну, Карцову, Гауеншильду – 28, Георгиевскому – 25, Архангельскому – 26, Оболенскому – 27, Шульгину – 21 год.

Последовательно реализуя «Постановление о лицее» профессора стремились к тому, чтобы главным предметом их педагогической деятельности было «воспитание в обширном смысле слова – умственное развитие, нравственное образование и физическое совершенствование».

Воспитание лицеистов не отделялось от их обучения. В начальном курсе были такие предметы: 1) грамматическое изучение языков: русского, латинского, французского, немецкого; 2) науки нравственные: первоначальное основание закона Божия, нравственной философии и логики; 3) науки математические и физические: арифметика, начиная с тройного правила, часть алгебры, тригонометрия прямолинейная и начало физики; 4) науки исторические: история российская и иностранная, география и хронология; 5) первоначальные основания изящных письмен: избранные места из лучших писа-

телей с разбором оных и правила риторики; 6) изящные искусства и гимнастические упражнения: чистописание, рисование, танцевание, фехтование, верховая езда, плавание.

В окончательном курсе назначены: 1) науки нравственные, 2) физические, 3) математические, 4) исторические, 5) словесные, 6) языки, 7) изящные искусства и гимнастические упражнения и, если позволит время, преподавать понятие о гражданской архитектуре и перспективе как об искусствах, в общежитии необходимых.

Такое распределение предметов было не случайным. В начальном курсе больше внимания уделялось «словесным наукам», опора делалась на развитие памяти, а на «окончательном курсе» больше внимания уделялось «философскому размышлению» воспитанников. Кроме того, наставники «должны стараться, чтобы воспитанники в свободное от учения время разговаривали между собой по-денно на том или другом языке».

Урок продолжался час, в день их было семь, в неделю – 42. Большое внимание уделялось прогулкам, играм на природе. Первым и главным правилом учения было «не затемнять ума детей пространными изъяснениями, а возбуждать собственное их действие» и поэтому «дело наставника не в том только должно состоять, чтобы дать урок, но чтобы насадить и воспитать его в уме слушателей». Преподаватель должен был следить за тем, чтобы «ни один из воспитанников не отставал, и где менее способностей, там должно ему усилить свое внимание» (2, с.91).

Преподавание в лицее не походило на университетские лекции. Оно ориентировалось не столько на то, чтобы развить их умственные способности, «слить воспитание ума и чувства», стремиться к «водворению самостоятельности труда среди воспитанников, к возбуждению в них привычки размышления, навыков к сознательному суждению: для того учреждены были и часы практических занятий (четыре в неделю) – 2 для упражнения воспитанников в собственных сочинениях из всех преподаваемых предметов, на всех изучаемых языках».

Быт воспитанников лицея достаточно хорошо можно представить из письма одного из лицеистов – А.Д.Ильичевского своему другу: «Учимся в день только семь часов, и то с переменами, которые по часу продолжаются, на местах никогда не сидим: кто хочет – учится, кто хочет – шумит; уроки, сказать правду, не весьма велики; в праздное время гуляем, а нынче же начинается лето: снег высох, трава показывается, мы с утра до вечера в саду, который лучше всех петербургских. Ведя себя скромно, учась прилежно, нечего бояться... Благодаря Бога, у нас по крайней мере царствует свобода, а свобода – дело золотое... Летом досуг проводим на прогулке, зимою в чтении книг, иногда представляем театр, с начальниками обходимся без страха, шутим с ними, смеемся».

По воспоминаниям воспитанников лицея можно составить портреты многих профессоров и наставников лицейстов. Любимцем лицейстов, в том числе и А.Пушкина, был А.П.Куницын, занятия которого «захватывали и разум и сердце», а его идеи были непременно направлены на разоблачение деспотизма власти и свержение крепостного права в России. Согласно концепции Куницына, «народ, подчиняясь государственной власти, должен всегда оставаться свободным и, следовательно, имеет право силой отстранить правительство, не выполняющее условий договора» (1, с.65). Не случайно всего через год после окончания лицея А.С.Пушкин напишет стихи, ставшие символом свободомыслия и свободолюбия:

Пока свободою горим,
Пока сердца для чести живы,
Мой друг, Отчизне посвятим
Души прекрасные порывы!
Товарищ, верь: взойдет она,
Звезда пленительного счастья,
Россия вспрянет ото сна,
И на обломках самовластья
Напишут наши имена.

Из стен лицея вышли свободолюбивые, честные, преданные великой России и великому лицейскому братству люди: это и будущие декабристы, и государственные деятели, и поэты, и писатели. Поражает не то, кем они стали, а то, что на протяжении всей своей жизни они пронесли память сердца о своих лицейских годах, о своих лицейских друзьях.

“Где бы ни был я: в огне ли смертной битвы,
При мирных ли брегах родимого ручья
Святому братству верен я», –

позднее скажет А.С.Пушкин в стихотворении «Разлука», адресованному декабристу В.К.Кюхельбекеру.

Как показывает анализ истории становления, расцвета лицея в период работы его директоров В.Ф.Малиновского и Е.А.Энгельгардта, от их позиции, общей культуры и передовых взглядов зависело чрезвычайно много. И с их уходом постепенно выхолащивается дух активной интеллектуальной и духовно богатой жизни лицейстов, а на смену приходит муштра и жесткий стиль педагогического управления.

Даже такой краткий экскурс в историю Царскосельского лицея позволяет нам сделать ряд педагогических выводов:

– Главным педагогическим фактором развития духовно-нравственного и творческого потенциала лицейстов с полным основанием можно считать высокий уровень творческого и духовно-нравственного потенциала профессоров-наставников.

– Ранняя фундаментальная гуманитарная и языковая подготовка лицейстов (к 15 годам многие из них уже владели тремя языками)

способствовала тому, что еще в ранние юношеские годы лицеисты могли в подлинниках читать классиков европейской литературы и тем самым у них активно формировалось собственное миропонимание, своя позиция по многим социально-политическим проблемам, решение которых в дальнейшем стало целью и смыслом их жизни.

– Развитие и саморазвитие Царскосельского лицея, как несомненно оригинального учебного заведения России, свидетельствует о том, что среди многих педагогических факторов и условий определяющим и несомненно важным является профессионально-творческий потенциал директоров и их сподвижников – ведущих профессоров и наставников лицея.

5.2. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА С.Т.ШАЦКОГО

Станислава Теофиловича Шацкого (1878 – 1934) с полным основанием можно отнести к плеяде выдающихся отечественных педагогов.

Общественно-педагогическая деятельность С.Т.Шацкого началась с 1905 года, в начале она проходила в области дошкольной и внешкольной работы с детьми. При жизни С.Т.Шацкого были опубликованы его труды: «Дети – работники будущего» (1908), «Бодрая жизнь. Из опыта детской трудовой колонии» (1915) и «Годы исканий» (1924). После смерти С.Т.Шацкого был издан сборник его избранных педагогических произведений (1958), а в последующие годы его ближайшие сотрудники В.Н.Шацкая, Л.Н.Скаткин, М.Н.Скаткин изучают педагогические сочинения С.Т.Шацкого.

Профессионально-педагогический путь С.Т.Шацкого начался в 1905 году с организации первых в России клубов для детей и подростков на окраине Москвы – а Марьиной Роще. Он начал свою педагогическую деятельность с твердыми намерениями не повторять, не воспроизводить принципы и методы, царившие во многих школах и гимназиях. «Когда я учился, – позднее напишет С.Т.Шацкий, – то постоянно чувствовал, что так, как учили меня, не надо ни учиться, ни учить. И моя педагогическая вера выросла из отрицательной оценки педагогики, примененной к себе» (3, с.41).

Перечень педагогических интересов С.Т.Шацкого постепенно расширяется: от проблем досуговой деятельности детей, клубной работы он переходит к проблемам трудового, нравственного, эстетического воспитания детей.

Неоднократно на различных этапах своей педагогической и исследовательской деятельности С.Т.Шацкий возвращался к проблеме трудового воспитания детей. Он считал, что «труд вносит смысл и порядок в детскую жизнь» (3, с.163), но при некоторых условиях:

- труд должен быть интересен для детей,
- труд должен иметь для детей личную и общественную значимость,
- он должен быть направлен на развитие сил и способностей детей,
- труд должен развивать у детей деловые связи, партнерские отношения.

Обобщая, он писал, что «труд может быть основой детской жизни, но именно детский, радостный и бодрый труд» (3, с.164).

Более того, он приходит к выводу, который имеет исключительную актуальность и сегодня. Суть этого вывода в том, что: «1) бурное время, 2) огромная занятость взрослых, 3) «детская безработица», 4) скука – будучи сложены вместе, на всякую маленькую детскую ячейку вроде детского дома или школы действуют самым разлагающим образом» (3, с.284).

Я хотел бы особо внимание читателя обратить на явление, которое С.Т.Шацкий удачно обозначил понятием «детская безработица». Что педагоги сделали за последнее время, чтобы преодолеть эту самую «детскую безработицу»? Не от этого ли, не от «детской безработицы» тянется шлейф проблем, связанный с детской преступностью, так как детям просто нечем заняться, а познать жизнь и самореализоваться в подростковом возрасте очень и очень хочется.

С.Т.Шацкий в своих исследованиях убедительно показывает, и на это хотелось бы особо обратить внимание, что «школа должна быть организована так, чтобы ее рост не прекращался, чтобы развитие шло определенным путем, преодолевая одну стадию за другой» (4, с.37). Эту же мысль мы находим в более развернутом виде: «Дети живут, растут, развиваются. Успех прошлого времени становится скукой сегодняшнего дня и, если руководители не подменяют вовремя естественности надвигающейся смены одних форм другими, – наступает законный кризис, могущий и быть началом распада и иметь, при известных условиях, благоприятное влияние для дальнейшей работы. А есть примеры и постоянного кризиса, подавляемого сильным авторитетом руководителей. Он лишь затушеван внешне, но по временам превращается в ураган. Примером такой кризисной работы автора считают прежние средние школы».(3, с.129).

Много ценных педагогических идей и мыслей можно найти в работах С.Т.Шацкого по проблеме организации клубной работы детей. «Основная идея детского клуба – создание центра, где организуется детская жизнь на основании требований, исходящих из детской природы. Обычно же детские учреждения организуются на основе тех требований, которые предъявляют к детям общество и государство, не считаясь с требованиями ребенка»(3, с.258). Детские клубы, как и «детские свободные организации» основываются на детских инстинктах, с одной стороны, и на подражательности взрослых, – с другой. Последние их уводят от детской жизни, например, воровство, банды – содержание взято из жизни взрослого. Чтобы выявить начало этих организаций, нужно очень серьезно изучать детскую улицу (детей на улице) и взять от этого изучения все ценное, что сложилось в этих многочисленных, быстро создающихся и быстро распадающихся организациях» (3, с.259).

Эти детские самодеятельные организации, по результатам исследования С.Т.Шацкого, появляются «в силу необходимой потребности учиться жить, приспособиться к жизни» (3, с.258). И далее он заключает: «В детском клубе должны быть представлены все возможности учиться жизни и все главные элементы, которые участвуют в создании жизни... В силу этого клуб должен быть живым, гибким, беспрограммным, и лица, работающие в клубе, должны отличаться подвижностью ориентировки» (3, с.259).

И еще одно важное замечание, которое сформулировано С.Т.Шацким относительно руководителя клуба: «Необходимо выбить из сознания, что руководитель – учитель, он должен быть старшим товарищем детей, и поэтому в таком учреждении не общество детей, а общество детей и взрослых» (3, с.266). Приходится только с сожалением констатировать, что эти глубокие наблюдения и выводы С.Т.Шацкого в наше время по существу забыты.

Глубокое осмысление опыта жизнедеятельности детской трудовой колонии «Бодрая жизнь» привело его к разработке теории детского коллектива и детского самоуправления, в основе которых лежит взаимосвязь всех основных видов их жизнедеятельности. В связи с этим в книге «Бодрая жизнь» он писал так: «Наблюдения над жизнью детского коллектива приводят к такому выводу: между основными сторонами детской жизни – физическим трудом, игрой, искусством, умственным и социальным развитием существует определенная связь, обнаруживается постоянное взаимодействие, и, в конечном итоге, те или другие изменения в одном направлении (это касается и форм детской деятельности, и их организации) вызывают соответствующие изменения в другой области» (3, с.127).

Одна из центральных проблем, которую удалось решить С.Т.Шацкому – это проблема взаимодействия школы и социальной среды. Школьная, природная и социальная среда рассматривались им как целостная система факторов и условий для всестороннего развития ребенка.

С особой силой его педагогический и исследовательский талант проявился в Первой опытной станции по народному образованию (1919 – 1932 гг.), созданной после Октябрьской революции на основе руководимой им школы-колонии «Бодрая жизнь».

С.Т.Шацкий считал, что воспитательное влияние окружающей среды будет тем выше, чем активнее включать детей в ее изучение и преобразование. Идея С.Т.Шацкого заключалась в том, что, организуя жизнедеятельность ребенка в различных ее формах – трудовой, физической, умственной, игровой, школа должна быть инициатором преобразования окружающей среды. Он призывал своих коллег и воспитанников «изучать жизнь и участвовать в ней в целях ее преобразования».

Связь с жизнью и окружающей средой находила свое выражение в самых различных формах и видах деятельности детей. Она получила последовательное отражение в содержании и методах обучения, выражаясь в использовании местного материала, непременно в практическом применении вновь приобретенных знаний и умений, в том числе в различных ситуациях общественно-полезной работы.

Воспитанники школы-колонии «Бодрая жизнь» участвуют в электрификации деревни, в культурно-просветительной работе среди местного населения, организуют «Дни леса», проводят кампанию по уничтожению малярийного комара, организуют праздники и театрализованные представления.

Другая, не менее значимая педагогическая идея, получившая воплощение в педагогической системе С.Т.Шацкого, – это создание принципиально новых организационных структур взаимодействия образовательно-воспитательных учреждений.

В состав Первой опытной станции входили ясли и детские сады, начальные школы, средняя школа, школа-интернат, клуб, читальня. Кроме того, была создана подструктура исследовательских учреждений, а также своеобразная система по подготовке и повышению квалификации педагогических кадров. Курсы-съезды учителей, летние педагогические курсы, педтехника – все это как бы замыкало целостную социально-педагогическую систему С.Т.Шацкого, но в то же самое время она была открыта для других: развертывал работу издательский отдел, обменивались передовым педагогическим опытом учителя.

Особенностью педагогической деятельности С.Т.Шацкого является то, что он, будучи организатором изучения и обобщения передового педагогического опыта учителей, проявил себя как глубокий исследователь. Он не исследует только сугубо педагогические проблемы, а ищет и находит их связи с социальной жизнью, как он писал, с жизнью социальной среды. В круг его исследовательских интересов попадают проблемы, которые имеют непреходящее значение и до сего времени:

- проблема рациональной организации занятий в школе (4, с.201),
- проблема отбора и конструирования дидактического материала (4, с.213),
- проблема учета результатов детского труда (4, с.227),
- проблема повышения качества урока (4, с.285),
- проблема второгодничества (4, с.277),
- проблема создания опорных, опытных и экспериментальных школ (4, с.275),
- разработка научных методов экспериментально-исследовательской работы, «методов искания», как он их называл (4, с.257),
- изучение проблемы семейного воспитания и влияния социальной среды на развитие ребенка (4, с.30-86).

По каждой из вышеперечисленных проблем в работах С.Т.Шацкого можно найти весьма эффективные, не утратившие своей значимости педагогические идеи и рекомендации. Так, например, возьмем проблему повышения качества урока. От чего она зависит? Приведем некоторые выводы и рекомендации из исследований С.Т.Шацкого, направленные на повышение качества урока:

- Уделять особое внимание постановке перед учащимися вопросов. Искать варианты их переформулировки с тем, чтобы ученики вас хорошо понимали.
- Следить за тем, чтобы учащиеся вас понимали. Если они испытывают затруднения, то необходимо стимулировать их желания, интересы для того, чтобы эти затруднения преодолеть.
- Разнообразить структуру урока с тем, чтобы всякий раз для учащихся был элемент неожиданности. Возбуждать у учащихся разнообразную умственную деятельность.
- Помнить о мировоззренческих вопросах и проблемах, о ступенях познания, глубине познания. Не все вопросы требуют одинаковой глубины изучения.
- Особое внимание уделять формированию понятий, практическому применению законов.
- Использовать на уроке элемент соревновательности.
- Поощрять самостоятельность, инициативу и самостоятельность учащихся.
- Готовиться тщательно к каждому уроку, анализировать каждый урок, корректируя свои промахи и ошибки.
- Разрабатывать не один урок, а продумывать целую систему уроков.

Однако не обошлось и без перегибов. Активное участие Первой опытной станции в общественной работе, в частности, в колхозном строительстве, агитация родителей за вступление в колхоз, попытка превращения станции в «культкомбинат», объединяющий все культурные учреждения района, особенно активная деятельность Шацкого по созданию детских колхозов вызывали сопротивление местных крестьян. В результате был сожжен дом Шацких, высказывались угрозы в адрес отдельных учителей. Все это привело к тому, что в 1932 году Первая опытная станция была расформирована.

Анализ педагогической системы С.Т.Шацкого показывает, что, с одной стороны, взаимодействие образовательно-воспитательной системы с социокультурной средой таит огромные резервные возможности для обучения и воспитания. Однако реальные цели, переоценка возможностей детей и педагогического коллектива в отдельных случаях привели к противостоянию педагогической деятельности С.Т.Шацкого окружающей среде, а в итоге и к расформированию и самой Первой опытной станции.

В целом педагогическое наследие С.Т.Шацкого, его труды по организации детского коллектива, клубной работы, организации комп-

лекса, куда входили и учебно-воспитательные учреждения и где велись педагогические исследования, представляют собой образец системного подхода, когда педагогическая теория, практика и эксперимент имеют завершённый и эффективный цикл.

5.3. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА А.С.МАКАРЕНКО

Антон Семенович Макаренко (1888 – 1939) жил и работал в очень сложное время. В 1917 году он с золотой медалью окончил Полтавский учительский институт. Его дипломная работа была посвящена теме: «Кризис современной педагогики». В 1917 – 1919 гг. он был заведующим большой железнодорожной школы, где обучалось до 1000 человек. А в 1920 году под Полтавой ему было поручено организовать колонию для малолетних правонарушителей.

Работа в Полтавской трудовой колонии им. М.Горького, а затем в коммуне им. Ф.Э.Дзержинского сформировали его педагогический талант, позволили ему создать уникальную по своей научной и практической значимости педагогическую систему. Какова она? Каковы ее приоритеты и принципы? Что ценного и практически полезного может найти для себя современное поколение педагогов в педагогической системе А.С.Макаренко?

То, что «для хорошей школы прежде всего нужна научно организованная система всех влияний», А.С.Макаренко осознает уже в первые годы своей практической работы (5). Однако на ее полную разработку и описание ушли годы напряженного педагогического труда, прежде чем мир увидел его «Педагогическую поэму», «Флаги на башнях», «Книгу для родителей».

В разработке своей системы А.С.Макаренко достаточно ясно и четко видел свои педагогические цели: «Мы должны, – писал он, – выпускать из наших школ энергичных и идейных членов социалистического общества, способных без колебаний, всегда, в каждый момент своей жизни найти правильный критерий для личного поступка, способных в то же время требовать от других правильного поведения. Наш воспитанник, кто бы он ни был, никогда не может выступать в жизни как носитель некоего личного совершенства, только как добрый или честный человек. Он всегда должен выступать прежде всего как член своего коллектива, как член общества, отвечающий за поступки не только свои, но и своих товарищей» (6, с.356).

Вместе с тем он ясно осознал, что все эти цели воспитательной работы не могут оставаться неизменными, что вопрос о целях воспитания не может быть решен раз и навсегда: «Мы можем быть совершенно уверены в том, что к следующему поколению будут предъявлены несколько измененные требования» (6, с.466).

Раскрывая приоритетность и взаимосвязь воспитательных целей своей системы, А.С.Макаренко писал: «...прежде всего она должна преследовать главную цель – воспитательное влияние на це-

лый коллектив, во-вторых, она должна иметь в виду влияние на данную личность, а в-третьих, она должна в какое-то гармоническое положение поставить и меня, и коллектив воспитателей...» (5, с.122).

Особенность педагогической системы А.С.Макаренко – это правильное соотношение целей и средств воспитания, их диалектическая взаимосвязь, которая и составляет суть педагогической логики: «С точки зрения этой логики, мы не можем допустить никакого средства, которое не вело бы к поставленной нами цели. Это первое положение. Второе, совершенно естественно, заключается в том, что никакое средство не может быть объявлено постоянным, всегда полезным и действующим всегда одинаково точно. Педагогика – наука диалектическая, абсолютно не допускающая догмы» (6, с104).

Одним из центральных принципов педагогической системы А.С.Макаренко был принцип гуманизма, который был заключен в его формуле: «Как можно больше требования к человеку и как можно больше уважения к нему» (6, с.148). Исключительная вера в силы и возможности человека звучит практически на каждой странице его «Педагогической поэмы». Эту веру он называл «оптимистической перспективой в подходе к человеку» (6, с.365). Когда вы видите перед собой воспитанника – мальчика или девочку – писал он, – вы должны уметь проектировать больше, чем кажется для глаза. И это всегда правильно. Как хороший охотник, давая выстрел по движущейся цели, берет далеко вперед, так и педагог в своем воспитательном деле должен брать далеко вперед, много требовать от человека и страшно уважать его, хотя по внешним признакам, может быть, этот человек и не заслуживает уважения» (6, с.305, 363).

Разработкой целостного подхода к воспитанию человека пронизаны многие страницы педагогических трудов А.С.Макаренко: «Человек не воспитывается по частям, он создается синтетически всей суммой влияний, которым он подвергается. Поэтому отдельное средство всегда может быть и положительным и отрицательным, решающим моментом является не его прямая логика, а логика и действие всей системы средств, гармонически организованных» (6, с.104).

Еще в первые годы своей педагогической деятельности А.С.Макаренко сделал свое главное открытие: сердцевиной всей системы воспитания должна быть деятельность детского коллектива, но целеустремленного, деятельностного, действующего как органическое целое, как «трудовая община». «Воспитательное значение этой коллективной работы огромно, – писал А.С.Макаренко, – может быть, только благодаря ей колонии удалось создать крепкую и дружную семью и найти интересные и оригинальные формы внутренней организации» (5, с.17). «Коллектив является воспитателем личности» (1, с.139) – этот лейтмотив всей воспитательной системы А.С.Макаренко остается главным, он проходит центральной идеей через всю его

теорию и педагогическую практику воспитания личности в коллективе и через коллектив.

Другим не менее важным принципом педагогической системы А.С.Макаренко является то, что «истинным стимулом человеческой жизни является завтрашняя радость», и его блестящая педагогическая идея о «системе перспективных линий».

«Система перспективных линий помогает учителю намечать перспективные пути своим воспитанникам, вызывать к жизни ту «завтрашнюю радость», без которой человек «не может жить на свете», учит организовывать жизнь и деятельность коллектива учащихся так, чтобы в самом обычном деле не было будничества, серости. Перспективные линии должны привлекать внимание молодежи «общим видом удовлетворения, но это удовлетворение еще не существующее. По мере движения к нему возникают новые завтрашние планы, тем более притягательные, чем больше усилий вложено на преодоление различных препятствий» (6, с.77).

Зачем колонистам нужен был переезд в Куреж? Кроме рабфака и посевной, в колонии не было больших дел, требующих «радостного напряжения». Стало скучно, отсутствие дальнейшей перспективы у колонистов и было новым стимулом не только для раскрытия инициативы воспитанников, но и мощным импульсом для творческого саморазвития всего педагогического коллектива.

Особо ценен педагогический опыт, педагогическая теория жизни и деятельности детского коллектива, выстроенная А.С.Макаренко так, что она отражает законы саморазвития его педагогической системы. Это и закон «перспективных линий», и закон самоусложнения задач, который ставит и решает сам коллектив, и закон самоактуализации этих задач, которые в совокупности могут быть названы как законы движения детского коллектива.

Но при этом А.С.Макаренко предупреждал, что «жизнь детского коллектива должна быть наполнена не радостью простого развлечения и удовлетворения сейчас, немедленно, а радостью трудовых напряжений и успехов завтрашнего дня» (6, с.78).

То, что труд обогащает, воспитывает, развивает личностные качества, не вызывает сомнений и является педагогической аксиомой. Но... не любой труд. Труд, на который дети не мотивированы, труд примитивно организованный, малопроизводительный, он малоэффективен и в педагогическом плане. Это прекрасно понимал и А.С.Макаренко. Потому уже в первые годы работы в колонии им. Горького он приходит к выводу: «...труд, не имеющий в виду создания ценностей, не является положительным элементом воспитания, так что труд, так называемый учебный, и тот должен исходить из представления о ценностях, которые труд может создать» (7, с.80).

«В 1931 году мы построили первый завод, уже основательный завод металлообрабатывающей промышленности, производящий

сверлилки – очень сложные машинки, до того времени импортные. Очень быстро освоили, несмотря на то, что машинка имела свой мотор, 150 деталей, много всяких шестеренок, так что требовались и фрезерные, и зуборезные станки, очень сложная сборка, литье... Трудовое воспитание постепенно у нас перешло в производственное воспитание, я не ожидал сам, к чему оно может привести. Но в последние годы я не удивлялся, когда у меня мальчишки 13 – 14 лет управляли группой фрезерных станков, где нужны и математика, и очень тонкое соображение. Я уже не говорю, что здесь надо знать и качество материала, и качество резца, уметь читать чертежи и т.д.» (7, с.81). В процессе производственной деятельности коммунары 13 – 14 лет становились прекрасными фрезеровщиками, в 14 – 15 лет руководили бригадой фрезеровщиков, а в 17 лет уже были начальниками цехов. То есть многие коммунары в условиях производства стали прекрасными организаторами. А.С.Макаренко находит много других, в том числе материальных, приемов стимулирования производительности и качества труда коммунаров. На заработанные деньги они совершают длительные путешествия – походы, устанавливают стипендии для тех, кого командируют для обучения в высшие учебные заведения. Каждый коммунары, выходя из коммуны, имел не менее тысячи рублей в сберегательной кассе, а многие – и значительно больше.

Большое внимание в педагогической системе А.С.Макаренко уделяется досуговому формам, кружковой работе. Когда знакомимся с формами кружковой работы колонистов, то поражает их разнообразие и учет индивидуальных особенностей воспитанников.

В колонии им. Горького работали хоровой кружок, драмкружок, изо-, спортивно-военный, литературный, политграммоты, световой газеты, сказок, шахматно-шашечный, танцев. «Кроме того, – писал А.С.Макаренко, – обязательно должно быть конкурсное бюро по организации конкурсов, ребусников, турниров и пр. ...Каждый кружок должен быть налажен с таким расчетом, чтобы он работал и занимал в свободное время хлопцев каждый день, и особенно в воскресенье» (5, с.65).

Следует заметить, что кружок имел право на существование, если в нем участвовало всего лишь один – два воспитанника. Интересны наставления, которые разработал А.С.Макаренко для руководителей кружков. Назовем некоторые из них:

– «– Организацию кружка следует начинать с одним-двумя воспитанниками, расширять постепенно без всякой затеи, афиш и прочей помпы...

– Помните всегда аксиому: «Ни один человек в кружке никогда не будет активнее вас самих работать, пока кружком руководите вы, и всегда будут ходить один – два человека, по активности равные вам».

– В процессе работы, считаясь с условиями, старайтесь расширять задания...

– Никогда не забывайте аксиомы: «Стремление к красоте, крепко заложенное природой в каждом человеке, есть лучший рычаг, которым можно повернуть человека к культуре».

– «Красота – самый могучий магнит, и привлекает не только красивое лицо или фигура человека, но и красивый поступок, красивый спектакль, красивый концерт, вышивка и даже красивый картонный солдат» (6, с.66).

На многих страницах педагогических сочинений А.С.Макаренко можно встретить его замечательные мысли о красоте и культуре.

Очень часто в педагогическом сообществе можно слышать суждения о том, что педагогическая система А.С.Макаренко – это система жестокой, авторитарной дисциплины в воспитании. Глубокое изучение его системы и его работ показывает, что это далеко не так. Да, дисциплине он придавал большое организующее значение, прежде всего в воспитании человека как гражданина. «Дисциплина – это действие сдерживающих начал в действии личности», – писал А.С.Макаренко. Но он также писал: «Дисциплина часто противопоставляется свободе. Это дико. Свобода – не воля. Воля – это уединенная возможность всякого действия. Свободу нужно противопоставлять произволу. Дисциплина в обществе, направленная к ограничению произвола, ставит меня в точное отношение ко всем элементам общества и тем самым позволяет мне точно учитывать обстановку и точно выбирать действие» (6, с.12).

Уже через год упорного педагогического труда он запишет в отчете: «Улучшен тон и взаимоотношения... Наказания почти забыты в колонии, даже выговоры и замечания стали редкостью... Тон веселый, жизнерадостный, простой. Отношения прекрасные. Рабочее настроение с заметной долей пафоса.» (6, с.31).

А.С.Макаренко не боялся ставить и решать самые сложные вопросы и проблемы педагогики. Тогда, да и сейчас, таковым, во многом проблемным вопросом являлось половое воспитание. к этой теме он несколько раз возвращался в «Книге для родителей». Прежде всего он обратил внимание на то, что половое воспитание, как и культура половой жизни, – это не какой-то отдельный частный аспект, а очень сложная комплексная проблема воспитания человека, гражданина высокой общей культуры. «...Культура половой жизни – не начало вещей, а их конец. Воспитывая отдельно половое чувство, мы еще не воспитываем гражданина, воспитывая гражданина, мы тем самым, воспитываем и половое чувство. И поэтому нет отдельной области полового воспитания. Единственная наша цель может заключаться только в создании высокой культуры половой жизни, той культуры, которая выработана человечеством очень давно, высочайшие образцы которой достигнуты еще во времена Данте, Петрарки, Шекспира» (6, с.245).

В «Книге для родителей» – в этой художественно написанной педагогической энциклопедии семейного воспитания, еще не одно поколение и педагогов, и родителей будет для себя находить много ценных советов на многочисленные, далеко непростые проблемы и полового, и семейного воспитания.

«Семья – важнейшая область, – писал А.С.Макаренко, – где человек проходит свой общественный путь! И если этот путь организован правильно, правильно пройдет и половое воспитание. В семье, где родители деятельны, где их авторитет естественно вытекает из их жизни и работы, где жизнь детей, их первые общественные движения, их учебы, игра, настроение, радости, огорчения вызывают постоянное внимание родителей, где есть дисциплина, распоряжения и контроль, в такой семье всегда правильно организуется и развитие полового инстинкта у детей» (6, с.171).

Есть ли в педагогической системе А.С.Макаренко то, что на сегодня является неприемлемым или хотя бы спорным?

Думаю, что да.

Так, А.С.Макаренко переоценивал возможности детского дома и несколько недооценивал возможности семейного воспитания.

«Только детский дом, – писал Антон Семенович, – наполненный здоровым детским, знающим, что где-то на фабрике работают отец и мать, имеющим с ним связь и не лишенным ласки матери и заботы отца, только детский дом будет настоящим советским социалистическим воспитанием, потому что в нем объединятся как воспитательные деятели и государство, и новая семья, и совершенно уже новый деятель – ребячий производственный, и образовательный, и коммунистический первичный коллектив» (5, с.82).

Вся педагогическая система А.С.Макаренко политизирована, политизирована настолько, что он писал: «Каждый воспитательный шаг у нас должен быть проникнут политическим воспитанием, и если это не так, то все наше воспитание просто вредительство и никуда не годится» (5, с.133). Судя по педагогическому наследию А.С.Макаренко, это его глубокое убеждение базировалось на тех великих идеалах социалистического воспитания, в которые он беспредельно верил и которые его оправдывают.

А.С.Макаренко выдвинул и отстаивал «принцип параллельного действия». Чтобы раскрыть его суть, обратимся к суждениям самого А.С.Макаренко: «Советская педагогика должна иметь совершенно новую логику: от коллектива к личности. Объектом советского воспитания может быть только целый коллектив. Только воспитывая коллектив, мы можем рассчитывать, что найдем такую форму его организации, при которой отдельная личность будет и наиболее дисциплинирована и более свободна» (5, с.654). «Я называю эту логику, – говорил А.С.Макаренко, – логикой параллельного педагогического действия» (6, 169). Корни этой логики в том, что «отстраняя воспитатель-

ную работу специально над отдельным лицом, над пресловутым «ребенком», составляющим заботу педагогики, мы усложняем воздействием на личность, Мы считаем, что влияние отдельной личности на отдельную личность есть фактор узкий и ограниченный» (8, с.399).

Необходимо, считал А.С.Макаренко, чтобы интересы коллектива и личности совпадали, но в условиях конфликта «предпочтение интересов коллектива должно быть доведено до конца, даже до беспощадного конца – и только в этом случае будет настоящее воспитание коллектива и отдельной личности» (6, с.144).

Нетрудно спрогнозировать, что этот прием «беспощадного конца» на практике может, и часто приводил к подавлению личности даже в ситуациях, когда отдельная личность, отдельный воспитанник был более прав, чем весь коллектив. Что собственно в советский период часто и практиковалось в условиях авторитарной педагогики.

Автор этих строк не отвергает принципа «параллельного действия», но именно параллельного, когда в одних ситуациях коллектив воздействует на личность, в других личность педагога напрямую воздействует, а точнее эффективно взаимодействует с личностью воспитанника. Но для того, чтобы это гибко и вариативно было реализовано, нужен очень профессионально подготовленный, глубоко чувствующий ситуацию педагог. Поэтому хотелось бы обратить внимание читателя на то, какие требования предъявлял А.С.Макаренко к себе и педагогам-коллегам.

«Я должен быть, – писал А.С.Макаренко, – таким членом коллектива, который не только довлел бы над коллективом, но который также радовал коллектив. Я должен быть эстетически выразителен, поэтому я ни разу не вышел с непочищенными сапогами или без пояса. Я тоже должен иметь какой-то блеск, по силе и возможности, конечно. Я тоже должен быть таким же радостным, как коллектив. Я никогда не позволял себе иметь печальную физиономию, грустное лицо. Даже если у меня были неприятности, если я болен, я должен уметь не выкладывать всего этого перед детьми» (6, с.220).

Такие требования А.С.Макаренко распространял на всех членов педагогического коллектива. «Взрослый человек в детском коллективе должен уметь тормозить, скрывать свои неприятности» (6, с.221). «Настроение у вас может быть каким угодно, а голос у вас должен быть настоящим, хорошим, твердым голосом» (9, с.505). Как говорил А.С.Макаренко, педагог всегда должен иметь «парад на лице».

Вообще умению владеть собой, умению владеть мимикой, сдерживать свое настроение, умению встать из-за стола, сесть, ходить, улыбаться, технике воспитательной работы, мастерству А.С.Макаренко уделял большое внимание.

Много ценных мыслей мы находим у А.С.Макаренко и по вопросам педагогического мастерства. «Педагогическое мастерство может быть доведено до большой степени совершенства, почти до степени техники» (9, с.368). «Мастерство – это то, чего можно добиться, и как может

быть известный мастер – токарь, прекрасный мастер – врач, так должен и может быть прекрасным мастер – педагог» (9, с.243).

Заметим, что даже себя он не считал талантливым педагогом, а считал, что вправе говорить «только о мастерстве, то есть о действительном знании воспитательного процесса, о воспитательном умении» (9, 235). «Для меня в моей практике, как и для вас, играют решающую роль такие «пустяки», как стоять, как сидеть, как подняться со стула из-за стола, как повисить голос, улыбнуться, посмотреть, нас этому никто не учил, а этому можно и нужно учить, и в этом есть и должно быть большое мастерство. Здесь мы сталкиваемся с той областью, которая всем известна в драматическом или даже в балетном искусстве: это искусство постановки голоса, искусство тона, взгляда, поворота. Все это нужно, и без этого не может быть хорошего воспитателя» (9, с.235). Для совершенствования своего педагогического мастерства, наблюдательности А.С.Макаренко советовал вести педагогический дневник, где необходимо отметить «интимные, трудно уловимые явления», размышления.

В педагогическом наследии А.С.Макаренко для современного педагога, да и для педагогов не одного последующего поколения, можно найти много ценных, уникальных идей, приемов и мыслей о действенном самоуправлении, о создании органов этого самоуправления, этапах развития коллектива, усложнении решаемых им задач, о дисциплине и воспитании дисциплинированности, о половом и семейном воспитании. Автор коснулся только самых ключевых идей педагогической системы А.С.Макаренко. Чтобы понять их и с достаточной глубиной и педагогической пользой для себя осмыслить, необходимо читать педагогические сочинения А.С.Макаренко и очень желательно в их полном объеме. Однако уже то, что представлено в этом параграфе, показывает, что самое ценное в педагогической системе А.С.Макаренко – это ее целостность и практическая эффективность.

Высокую оценку педагогической системе А.С.Макаренко и его сподвижников дала сама жизнь. Высокую оценку его работе дал А.М.-Горький: «Огромнейшего значения и поразительно удачный педагогический эксперимент Ваш имеет мировое значение, на мой взгляд» (10, с.37). Действительно, педагоги не только нашей страны, но и всего мира и каждое новое поколение педагогов будет с огромным интересом изучать педагогическую систему А.С.Макаренко и находить для себя все новые и новые идеи, мысли из этого неиссякаемого источника педагогической мудрости.

5.4. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА В.А.СУХОМЛИНСКОГО

Педагогическая деятельность Василия Александровича Сухомлинского (1918 – 1970), изучение его педагогической системы представляет для каждого учителя исключительный интерес. В период

его педагогической деятельности в качестве директора Павлышской средней школы (1948 – 1970гг.) отечественная педагогика находилась в состоянии перехода от авторитарного воспитания к активизации разнообразной деятельности учащихся, усилению индивидуального и дифференцированного подходов в обучении и воспитании.

Даже по названию педагогических трудов В.А.Сухомлинский («Сердце отдаю детям», «Рождение гражданина», «Павлышская средняя школа», «Разговор с молодым директором», «Мудрая власть коллектива», «Родительская педагогика») можно судить о гуманной направленности его педагогического творчества.

Уже в конце 50-х – начале 60-х годов у В.А.Сухомлинского сформировалась собственная педагогическая система, ориентированная на всестороннее развитие личности ученика. Главной воспитательной стратегией этой системы, центром ее внимания был живой человек – личность ребенка, его активность, самодеятельность, индивидуальность, творчество. Опираясь на триаду – школу, семью и общественность, он стремился интегрировать их условия, создавая условия взаимодействия в процессе обучения и воспитания ребенка.

Каковы же приоритетные цели и задачи, которые ставил В.А.Сухомлинский в своей педагогической деятельности?

Если даже судить по содержанию, обобщению опыта учебно-воспитательной работы в сельской школе, которые представлены В.А.Сухомлинским в его книге «Павлышская средняя школа» (11, с.382), то очевидно: на первое место он ставил здоровье и физическое воспитание детей, затем – нравственное, умственное, трудовое и эстетическое воспитание. Современная школа, похоже, забыла, что в основе успехов ученика лежит его хорошее здоровье, здоровье физическое и духовное. Однако В.А.Сухомлинский всегда помнил и всегда подчеркивал это. «Хорошее здоровье, ощущение полноты, неистощимости физических сил – важнейший источник жизнерадостного мировосприятия, оптимизма, готовности преодолеть любые трудности. Больной, хилый, предрасположенный к заболеваниям ребенок – источник многочисленных невзгод» (11, с.144).

Среди центральных задач воспитания, которые выдвигал В.А.Сухомлинский, стояли труд и красота. «Я старался, чтобы в годы отрочества труд облагораживал чувства моих воспитанников, открывал им красоту окружающего мира и человека. Первый источник эстетических чувств в труде – творение красоты. В уголках красоты, во время праздников труда, в мастерской, на участке – всюду создавалась человеческая красота» (11, с.536). Этому великому чувству – стремлению к самосовершенствованию личности, несомненно, способствовали и организуемые в Павлышской средней школе праздники первого снопа, винограда, сенокоса.

Не менее значимой задачей воспитания является воспитание гражданина, гражданской ответственности, достоинства и гордости

за все, что делают юные граждане нашей страны. «Гражданское начало труда органически сливается с чувством собственного достоинства. Труд во имя общего блага не означает самоотречения и обособления человека. Радость труда для людей имеет в своей основе глубоко личное чувство гордости, собственного достоинства», – писал В.А.Сухомлинский (11, с.534).

Трудовое воспитание имеет в своей основе весьма обширный спектр целей и задач. Однако, как писал В.А.Сухомлинский: «Я видел очень важную воспитательную задачу в том, чтобы в годы отрочества каждый подросток поднялся на эту вершину. Труд должен быть своеобразной волевой закалкой. В этом правиле трудового воспитания выражается единство физического и духовного. Каждый выполнял работу, которая требовала значительного напряжения физических и духовных сил» (11, с.537).

И еще одна из задач, которой современная школа уделяет недостаточное внимание, но о которой так убедительно писал и которую так обоснованно отстаивал В.А.Сухомлинский: «Мои воспитанники чувствительны к красоте, и прежде всего, к красоте в человеке. Я убежден, что никто из них не обидит человека, не унизит его достоинство. Но человечество любить легче, чем по-настоящему любить одного человека. Труднее помочь ближнему, чем твердить «я люблю людей» (11, с.538). «Сердца моих воспитанников стали непримиримыми к злу. Добро, правда, человечность радуют, одухотворяют благородными чувствами, а зло, неправда, лицемерие – возмущают, пробуждают волю к борьбе» (11, с.538).

В работах В.А.Сухомлинского большое внимание уделяется проблеме профессиональной подготовки и требованиям к современному учителю и директору школы. Самые высокие требования к профессиональным и личностным качествам В.А.Сухомлинский предъявлял к директору школы: «Сущность руководства современной школой состоит в том, чтобы в труднейшем деле воспитания на глазах учителей создавался, зрел и утверждался лучший опыт, воплощающий в себе передовые педагогические идеи. И тот, кто является творцом этого опыта, чей труд становится образцом для других воспитателей, – тот и должен быть директором школы. Без такого директора – лучшего воспитателя нельзя себе представить в наши дни школу»(11, с.31).

Эту же мысль он развивал в книге «Разговор с молодым директором»: «Если вы хотите быть хорошим директором, стремитесь прежде всего быть хорошим педагогом – хорошим учителем – директором и хорошим воспитателем не только по отношению к детям, которых вы учите на своих уроках, но и ко всем воспитанникам школы, доверенной вам обществом, народом, родителями. Если же вы, заняв пост директора, считаете, что успех зависит от каких-то особых адми-

нистративных талантов, прощайтесь с мыслью стать хорошим директором» (13, с.12).

Важное место в педагогических произведениях В.А.Сухомлинского отводится принципам и условиям сплочения, повышения эффективности деятельности педагогического коллектива. Не перечисляя их все, назовем лишь те, которые актуальны и сегодня для многих школьных коллективов и еще далеко не реализованы в современных условиях:

- «богатство отношений между учениками и педагогами, между учениками, между педагогами...
- ярко выраженная гражданская сфера духовной жизни воспитанников и воспитателей...
- самодеятельность, творчество, инициатива как особые грани проявления разнообразных отношений между членами коллектива...
- постоянное умножение духовных богатств, особенно идейных и интеллектуальных...
- гармония высоких, благородных интересов, потребностей и желаний...
- создание и заботливое сохранение традиций, передача их от поколения к поколению как духовного достояния...
- эмоциональная жизнь коллектива...
- суровая дисциплина, ответственность личности за свой труд, поведение» (13, с.212) и др.

В трудах В.А.Сухомлинского можно найти ответы на многие сложные вопросы педагогической деятельности, в том числе и на многие вопросы, какие личностные и профессиональные качества особенно важны для современного учителя.

К проблеме личности и профессиональных качеств современного учителя В.А.Сухомлинский возвращался в своих педагогических трудах неоднократно. Так, в «Школе радости» мы читаем:

– «Кто не знает ребенка, тот не может быть воспитателем» (11, с.29);

– «Есть качества души, без которых человек не может стать настоящим воспитателем, среди этих качеств на первом месте – умение проникнуть в духовный мир ребенка» (11, с.30).

Среди личностных качеств учителя В.А.Сухомлинский особо выделял «гуманное начало, которое должно быть заложено в каждом истинном педагоге». «Гуманное отношение к ребенку означает понимание учителем той простой и мудрой истины, что без внутренних духовных усилий ребенка, без желания быть хорошим – невысказана школа, невысказано воспитание. Настоящий мастер воспитания и поощряет, и заставляет, и принуждает, но все это делает так, что в детском сердце никогда не угасает этот драгоценный огонек – желание быть хорошим. Подлинная гуманность воспитания означает мастер-

ство, искусство, умение пробудить у ребенка мысль о том, что он еще не стал таким, каким может и должен стать» (13, с.94).

Лейтмотивом всей педагогической деятельности В.А.Сухомлинского, стержнем всей его педагогической системы является безграничная любовь к детям. «Что самое главное было в моей жизни? Без раздумия отвечаю: любовь к детям», – запишет он в предисловии к книге «Сердце отдаю детям».

Он глубоко и тонко воспринимал детей, их радости и беды, ибо только в этом случае можно сказать о детстве так, как сказал В.А.Сухомлинский: «А детство, детский мир – это мир особенный. Дети живут своими представлениями о добре и зле, чести и бесчестии, человеческом достоинстве; у них свои критерии красоты, у них даже свое измерение времени: в годы детства день кажется годом, а год – вечностью» (11, с.27).

Изучая педагогическое наследие В.А.Сухомлинского, поражаемся разнообразию форм и методов инструментальной педагогической взаимодействия с детьми, которые все ориентированы на самое главное – на возвышение в растущем юном человеке – Человека!

“Какие бы грани человеческой воли и разума, сердца и мудрости ни открывались в вашей личности перед ребенком, – писал В.А.Сухомлинский, обращаясь к учителям, – одобрение, похвала, восхищение, гнев, негодование, порицание (да, на эти чувства воспитатель тоже имеет право, он не бесплотный ангел), любая из этих граней должна открываться на фоне главного – уважения человеческого достоинства, возвышения человека» (11, с.15).

Много ценных педагогических советов, решений, приемов, методов, оригинальных форм работы с детьми найдет в книгах В.А.Сухомлинского начинающий учитель.

Особое внимание он уделял подготовке детей к школе, их первым шагам ученичества в первом классе. Даже если привлечь внимание читателя к оглавлению книги «Школа радости» (“Первый год – изучение детей», «Школа под голубым небом», «Уголок мечты», «Путешествие в мир труда», «Мы слушаем музыку природы», «Зимние радости и заботы», «Первый праздник жаворонка», «Мы живем в «Саду здоровья» и др.), то перед нашим мысленным взором выстраивается поэтическая и глубоко гуманная в своей основе педагогика В.А.Сухомлинского, у которого педагогические фантазия и реальность слились в целостную авторскую педагогическую систему.

Большое внимание В.А.Сухомлинский уделял семейному воспитанию. В «Педагогике для родителей» он писал, что «нет сложнее мудрости, чем отцовская и материнская мудрость воспитания человека». В «Педагогике для родителей» он ставит и решает очень сложные педагогические проблемы семейного воспитания.

- О гармонии желаний в молодой семье.
- О гражданской и моральной ответственности родителей.

- О душевности семейных взаимоотношений.
- О том, как сберечь в семье любовь.
- О родительском авторитете.
- О педагогической культуре родителей.
- О трудовом и нравственном воспитании в семье.
- О семейных традициях, взаимоотношениях между родителями, родными и близкими.

Перечень поставленных и обсуждаемых проблем и вопросов можно было бы продолжить. Большинство из них сводится к тому, что многие беды нашего семейного воспитания начинаются не в семье, а лишь являются следствием того, что молодые люди, вступая в брак, оказываются не подготовленными ни к жизни, ни к глубокой человеческой любви.

В связи с этим В.А.Сухомлинский специально для старшеклассников разрабатывает курс «Семья, брак, любовь, дети». На основе этого курса он учит юношей и девушек, как морально готовиться к браку и жить семейной жизнью, в чем состоит культура человеческих взаимоотношений, как воспитывать детей, как овладеть этим сложнейшим искусством культуры чувств.

Вообще культура чувств, которую и школа, и семья, и сам человек должны создавать, всегда и во всем неотделимы, по В.А.Сухомлинскому, от гражданственности, от любви к своей Родине. Любовь к Родине, к своему родному краю, как и любовь к матери, – это тема, к которой в своих педагогических произведениях В.А.Сухомлинский неоднократно возвращается. Она и является одной из центральных идей его гуманистической системы воспитания и образования.

Много очень глубоких педагогических исследований, которые могут и сегодня быть образцом для взаимоотношений отцов и детей, в «Письмах к сыну» В.А.Сухомлинского (14). «Письма к сыну» нельзя рассматривать лишь как педагогические рекомендации для стимулирования самовоспитания юношества. Их значение шире. В.А.Сухомлинский предстает перед нами не только как отец-учитель, но и как глубокий педагог-мыслитель с очень широкими антропологическими взглядами на становление человека высокой культуры, мужества и бесстрашия души.

“Учись спорить!», – писал он сыну. «Из твоего письма видно, что мои поучения стали как будто искрой для горящего костра дискуссии, разгоревшейся у вас в общезитии. Ну что же, это неплохо. Хорошо, когда молодым людям все это не безразлично» (14, с.5).

Он постепенно стимулирует «творческие размышления» сына, его способности к самостоятельному мужественному поиску ответов на нелегкие вопросы жизни: «Я советовал бы на комсомольском собрании поспорить о том, что Ромен Роллан называет мужеством ума и честностью ума: «мужество ума состоит в том, чтобы не отступать перед тягостями умственного труда. Честность ума состоит в

том, чтобы не отступать перед правдой, стремиться к ней, находить ее любой ценой, гнушаться легких и удобных половинчатых решений, унижительной лжи... Иметь смелость самостоятельно мыслить, быть человеком» (14, с.5). Начиная с первого и до последнего письма к сыну, от них веет отцовской мудростью и деликатностью: «Вот ты и ушел из родительского гнезда – живешь в большом городе, учишься в вузе, хочешь чувствовать себя самостоятельным человеком... Ты мало вспоминаешь о родительском доме, о нас с матерью и почти не скупаешь о нас. Это придет позже, когда ты узнаешь жизнь»(14, с.8).

В письмах к сыну поднимаются не просто частные вопросы, а проблемы призвания и предназначения человека, проблема творчества становления мастерства, проблема ложных и истинных человеческих ценностей, проблема красоты, идеала и духовности жизни.

“Красота – спутник вдохновения... Красоту создают и тревога и забота – то, что обычно называют «муками творчества»... Если внутреннее духовное богатство создает человеческую красоту, то бездеятельность и тем более безнравственная деятельность эту красоту губят... Ты наконец – творец собственной духовной красоты. От тебя зависит красота людей, живущих с тобой рядом», – пишет в одном из писем сыну В.А.Сухомлинский (14, с.83).

Завершая краткий аналитический обзор основных педагогических произведений В.А.Сухомлинского, осмысливая особенности его педагогической системы, хотелось бы надеяться, что читатель вместе с автором этих строк проникся глубоким уважением и восхищением к его великим педагогическим идеям гуманности, оптимизма и мудрости, которые как живительные лучи восходящего солнца, идут сквозь годы к нам, как будут идти ко всем последующим поколениям учителей.

5.5. ВАЛЬДОРФСКАЯ ШКОЛА

Первая Свободная вальдорфская школа была создана в 1919 году в Германии в городе Штутгарте. Учились в ней дети рабочих и служащих табачной фабрики «Вальдорф-Астория». Директор фабрики Эмиль Мольт предложил Рудольфу Штейнеру – философу, антропософу создать школу, в которой у всех детей при всех их индивидуальных различиях были бы одинаковые условия развития. Так была создана первая вальдорфская школа с 12-летним образованием. Будущий рабочий здесь получал такое же образование, как и будущий учитель. Было устранено раздельное обучение мальчиков и девочек, не было разделения по социальным признакам, степени одаренности, принадлежности к определенному вероисповеданию. Рудольф Штейнер придавал, как пожалуй никто другой, исключительно большое, приоритетное значение духовности, душевности, во всех ситуациях педагогического взаимодействия между учителем и учащимися. Духовная свобода, равенство и братство стали основой его

педагогической системы. Он неустанно повторял, что «самая важная проблема всякого человеческого мышления следующая: понять человека как основанную на себе самой свободную личность» (15, с.49). Поэтому свободу он рассматривал как важнейший принцип для духовной и творческой жизни, как ребенка, так и учителя. Рудольф Штейнер считал, что в основе жизнедеятельности школы должна стоять фигура классного учителя. Его роль тем значительнее, чем значительнее сама его личность, его духовность и творческий потенциал.

По философской глубине, психологической осмысленности и методологической целесообразности идеи Рудольфа Штейнера, особенно если с ними ознакомиться по первоисточнику, поражают любого, кто причастен к обучению и воспитанию детей.

Заслуга Рудольфа Штейнера в области педагогики состоит в том, что на основе антропософии, изучающей человека в телесном, душевном и духовном аспектах, он создал педагогику, охватывающую развитие и саморазвитие целостной личности, ее способностей к познанию, искусству, развитию ее чувств, моральных задатков и религиозного переживания. То, что эта новая концепция вальдорфской школы с ее отличием принята не сразу, видно по тому, что вначале вальдорфская педагогика распространялась весьма медленно. Первая фаза ее развития в Германии кончилась закрытием в 1938 – 1941 годах под давлением национал-социализма восьми вальдорфских школ, которые были созданы к началу 30-х годов (Берлин, Бреслау, Дрезден, Эссен, Гамбург, Ганновер, Кассель, Штутгарт). Первые вальдорфские школы за границей были открыты в 1923 году в Голландии, в 1925 году в Англии, в 1926 году в Швейцарии, Норвегии, Португалии, Венгрии.

В 1945 году началось возрождение вальдорфских школ. Распространение вальдорфских школ шло сначала очень медленно, сейчас оно стало более активным. В настоящее время во всем мире функционирует более 500 вальдорфских школ и 1000 детских садов.

А каковы особенности Вальдорфского движения в России? Вальдорфская педагогика в России сделала свои первые шаги, начиная примерно с 1988 года. Вальдорфское движение в Москве зародилось с небольшой группы педагогов, родителей и их детей, которые делали нечто практическое: устраивали праздники для детей, шили кукол, рисовали. Открылся клуб «Аристотель», на базе которого возник первый лекторий с привлечением зарубежных педагогов. В марте – мае 1990 года был проведен интенсивный курс «Просеминар» для постоянной группы участников, будущих студентов первого курса – двухгодичного очного обучения при Московском Центре вальдорфской педагогики (МЦВП), который проводил А.А.Пинский. МЦВП юридически существовал как Учительский семинар в рамках Российского Открытого Университета.

В ноябре 1990 года состоялся первый недельный курс по вальдорфской педагогике, на котором участвовали педагоги из разных регионов России. Этот курс положил начало периодическому (каникулярному) трехгодичному очно-заочному курсу. В 1995 году педагоги многих городов получили Дипломы «Классный учитель вальдорфской школы». К этому времени в России открылись классы, школы вальдорфской педагогики: 1992 год – школа в Москве, Санкт-Петербурге, возникли инициативы в Ярославле, Рязани, Казани, Самаре, Екатеринбурге, Жуковском, Красноярске, Иркутске... Всего 20-25 инициатив. Параллельно со школами появились детские сады. Вообще, 1992/93 учебный год – важный рубеж в становлении вальдорфской педагогики у нас в стране. Появились первые учителя, получившие относительно полное вальдорфское образование. Для многих педагогов был завершен нулевой цикл знакомства с вальдорфской педагогикой, первый этап «чистого ученичества», и начался период накопления собственного опыта. Дух вальдорфской педагогики стал воплощаться в теле школ. Вальдорфская школа – это образ жизни. Гете сказал: «Всякое начало радостно; порог – место ожидания». Три шага – знакомство – ученичество – собственный опыт – проходит каждая вальдорфски ориентированная инициатива. От эйфории при первом знакомстве, энтузиазма в обучении – к кропотливому собственному опыту и образу жизни в вальдорфской школе. Недостатки «нулевого шага» либо преодолеваются, либо люди отходят, либо консолидируются в группы, начинается серьезная учеба и практическая работа.

Вальдорфская педагогика получила распространение в Казани в 1990 году, когда группа учителей прослушала первый недельный курс. В сентябре 1991 года она была открыта при школе № 146 (МЖК), в первых классах которой педагоги «пробовали» элементы вальдорфской педагогики. Эти классы положили начало первой вальдорфской школе в г.Казани. Но затем школа «раскололась» на две инициативы. Этому способствовала настоящая демократия, открытость, коллегиальность, царившая в коллективе. Каждая инициатива пошла своим путем. Молодые педагоги, отшедшие от основной школы, пошли путем создания элитарной школы, основная школа приняла на себя тяжесть самых трудных судеб детей, родители которых увидели в такой школе возможность для сохранения духовного, физического здоровья своего ребенка. Основная вальдорфская школа г.Казани имеет название «Свободная школа вальдорфской педагогики». Основатель школы В.В.Юмакулова.

Цели Свободной школы вальдорфской педагогики – воспитать гармоничную личность. Это возможно, если школа состоит как вальдорфская, где во главу угла будет положена концепция психолого-педагогического становления ребенка, созданная Р.Штейнером, где будет адаптирована «классическая» вальдорфская учебная програм-

ма на основе государственных учебных программ России, Республики Татарстан. Много лет мы говорили о гармоническом развитии учащихся, не создавая для этого самой основной предпосылки – Программы, ориентированной на гармонизацию процесса обучения и воспитания. В вальдорфской школе в течение 12 лет ежедневно в каждом классе идут 2 урока интеллектуального цикла, 2 урока душевно-духовного цикла и 2 урока физического цикла. Программа вальдорфской школы триединая: равноправны по объему, по затрате времени интеллектуальные предметы, душевно-духовные и физические, воспитывающие душу, волю, интеллект. В вальдорфских школах сразу бросается в глаза высокий уровень обученности и воспитанности **всех** детей. Все играют на инструментах, все поют, все шьют, вышивают, работают серьезно с металлом и деревом, ткют, лепят... и также на очень глубоком и серьезном уровне изучают математику, физику, языки, историю, географию, химию. При этом сохраняют радость от обучения, здоровье, желание делать... Вальдорфская школа может состояться только при условии коллегиального управления: еженедельно коллеги собираются, чтобы обсудить все вопросы, начиная от педагогической учебы, жизни детей и учителей в школе до организационных, финансовых, хозяйственных проблем. Обязанности распределены между коллегами на 1-2 года, затем возможна смена обязанностей: здесь нет общепринятой административной пирамиды, незыблемой и вечной.

Вальдорфская школа состоится, если родители станут участниками учебно-воспитательного процесса в школе, вживутся в систему, почувствуют, что это и их образ жизни. Однако доля активных родителей бывает невысокой, это примерно – 1/3. Опыт показывает, вальдорфская школа состоится, если педагоги будут непрерывно заниматься самообразованием. Только в процессе непрерывного образования и самообразования происходит переосмысление многих постулатов вальдорфской педагогики. Вальдорфский педагог должен получить классическое высшее образование и дополнительное педагогическое образование по вальдорфской системе, расширяющей его кругозор, понимание многих предметов, овладевая одновременно умениями рисовать, петь, играть на инструментах, лепить, вырезать из дерева, ковать, ткать, переплетать, вязать, шить... К детям должен прийти Учитель, все умеющий делать, все знающий, добрый, порядочный. Он должен быть их Авторитетом. Школа состоится при поддержке государственными органами управления образованием и административными органами, так как школа должна иметь здание, землю, финансирование. Школа состоится, если в ней будет царить дух взаимопонимания между коллегами, детьми, родителями. Вальдорфская школа – это образ жизни!

За годы существования вальдорфской школы в Казани были пройдены определенные этапы ее становления.

Во-первых, оформление документации, получение статуса, регистрация Устава, выработка Положения.

Во-вторых, путь, связанный с получением здания.

В-третьих, как показывает опыт, в школе должно быть не более 200 – 250 учащихся. Необходимо, чтобы родители будущих первоклассников прослушали цикл лекций по вальдорфской педагогике, а затем вместе с детьми один раз в неделю приходили на занятия, которые должен вести педагог – их будущий учитель. Школа имеет следующую структуру:

– 1 ступень: 1-7 классы;

– 2 ступень: 8-11 классы.

С 1 класса по 7 класс детей полностью ведет один классный учитель. С 8 класса по 11 класс классным руководителем становится один из предметников. Одиннадцать лет учебы!? Остается открытой проблема срока обучения 11 лет или 12 лет? Это важная проблема, так как личность созревает примерно к 21 – 22 годам и именно тогда принимаются важные жизненные решения. С другой стороны, для мальчиков нашей страны возникают проблемы службы в армии. В вальдорфских школах существует еще 13 класс – «абитуриентский». Вальдорфская школа «не торопится» выпустить детей в жизнь и не забирает у детей их детство.

В-четвертых, идет непрерывное образование педагогов. Пять педагогов уже получили Дипломы «Классный учитель вальдорфской школы». Это 3-годовичное педагогическое образование. Продолжают учиться все: и те, кто получил диплом, и те, у кого его пока нет.

В-пятых, идет работа по адаптиванию «классической» вальдорфской учебной Программы. Р.Штейнер сказал: «Мы учим тому же самому, но по-другому во времени и методах». Поэтому наша главная задача перераспределить учебный материал согласно психолого-возрастной концепции становления человека Р.Штейнера, вжиться в методы преподавания, научиться наблюдать и познавать ребенка.

Ну, а теперь поговорим о самом главном – о психолого-возрастной концепции становления ребенка по Р.Штейнеру. Педагогика построена на познании растущего ребенка и на учете условий и законов развития человека. Воспитание и обучение всегда должны основываться на науке о человеке. В связи с этим возникает вопрос: насколько далеко простираются методы этой науки? Методы обычной антропологии исследуют непосредственно только физическое тело, а духовное и душевное начала – лишь в той степени, насколько они проявляются через физическое тело. Р.Штейнер создал методы непосредственного изучения душевной и духовной деятельности, в том числе человеческой души и духа. Они лежат в основе вальдорфской педагогики и педагогической действительности учителей в вальдорфских школах.

Глубокое изучение развития человека в детстве и юности показывает, что это не просто процесс непрерывно прогрессирующего расширения знаний и умений. Этот процесс отчетливо расчленен в связи с тем, что в ребенке происходят метаморфозы, в результате которых он приобретает новое отношение к миру; прежние доминанты учебы и развития отходят на задний план, уступая место новым. Это происходит наиболее отчетливо на седьмом году жизни и в возрасте 12 – 14 лет. Поэтому вальдорфская педагогика выделяет три фазы развития с совершенно специфическими задачами, содержанием и методами воспитания. В отличие от многократно критикуемой теории фазового развития, вальдорфская педагогика никогда не считала, что развитие человека происходит по заранее заданной генетически детерминированной программе. Хотя указанные предметы и находятся в тесной связи с возрастом ребенка, однако на каждой степени необходимо стимулировать и направлять процесс развития через воспитание и преподавание. Р.Штейнер условно разделил жизнь человека на семилетия. Три из них:

- «период подражания» (0 – 7 лет),
- «период образного мышления и перехода к логическому» (7 – 14 лет),
- «становление личности» (14 лет – 21 год).

Первая большая эпоха воспитания от 0 до 7 лет определяется тем, что в ребенке душа и дух еще не пришли к внутреннему самосознанию; они гораздо теснее связаны, чем в дальнейшем, с процессами телесного развития. Сознание ребенка и его переживания зависят от того, какие впечатления из физического мира он воспринимает своими чувствами. Решающую роль в его научении при овладении прямостоянием и речью, развитии сил, переживания и фантазии, интеллекта и мышления играют примеры из окружающего мира. Основная форма научения в этот период жизни – сначала непосредственное, затем – косвенное подражание. Побуждением к подражанию служит то, что ребенок видит и слышит. Воспринимаемое в ощущениях или в образах действует непосредственно, нерелефторно и ведет к соответствующим движениям и жестам. Таким образом, отдача ребенка своему окружению ведет к деятельности. Эта подражательная деятельность сильно влияет на характерное для раннего детства формирование органов. Именно в этом состоит значение первого периода жизни для дальнейшего развития биографии человека. Почти при всех вальдорфских школах есть детские сады, в которых развитие детей от 4 до 7 лет стимулируется силами подражания. Учитывается индивидуальность детей, от них не требуется определенного поведения, все оформление детского сада, а также деятельность воспитательницы, направлены на побуждение детей к подражанию. Игровой материал подчеркнута прост. Это способствует побуждению фантазии. На игру ребенка не оказывают никакого

давления. Ежедневные рассказывания и образные игры проводятся так, что они через сопереживание и соучастие ребенка одновременно стимулируют развитие речи. Дети знакомятся с деятельностью, связанной с временами года. Различными путями, соответствующими возрасту, стимулируется развитие интеллекта и мышления. Дети рисуют, водят хороводы, занимаются эвритмией.

Теперь, о педагогике возраста от 7 до 14 лет (1 – 7 год обучения). В развитии ребенка седьмой год жизни означает глубокое изменение его телесно-душевной формы. Внешне это проявляется в первом изменении телосложения ребенка и смене его зубов. По многим признакам физического развития можно заметить, что силы, которые участвовали в формировании тела, с этого момента больше не действуют в нем. Теперь они действуют как способность к образной фантазии, к произвольным фантазиям в образах, и как способность творческого образного созидания и переживания. Ребенок способен знакомиться с миром и понимать мир в образах. По сравнению с прежней связанностью сознания с чувственным восприятием это означает начало формирования самостоятельной внутренней жизни. Постигать, изучать, понимать – эти способности реализуются в отделившемся от внешнего мира душевно-внутреннем процессе. Образ означает больше, чем внутреннее представление ощущаемого. В образах фантазии ребенок может схватывать не только отдельное, но и события и взаимосвязи, не только явление, но и внутренние закономерности, значение и суть. Значение образа состоит и в том, что образ своей наглядностью, отличает от абстрактного характера понятий, активно вызывает сопереживание через чувство. Ребенок еще не может самостоятельно постигать связи и закономерности, но он хочет узнавать и учиться понимать их при помощи учителя. Учитель, способный преподавать образно, то есть не интеллектуально, а, возбуждая фантазию и чувство ребенка, становится для него авторитетом. Образное преподавание – одно из универсальных средств воспитания. Образы сказок, легенд, мифологии, саг, биографий оказывают более сильное воздействие на развитие души, установок характера и совести ребенка. Образы не принуждают как поучения или авторитарно навязанные ценности. Они помогают углублению душевной жизни ребенка, осознанию собственной нравственной доли. Образное преподавание помогает детям обучиться письму и чтению так, что это не является только овладением некой культурной техникой. Занятия искусством развивают чувство формы; культура речи формирует чувство языка и звука. На этой основе буква становится для ребенка образом соответствующего звука, усвоение письма и чтения – результатом более широкого образовательного процесса. Подобным образом дети подводятся к пониманию чисел и операций над ними. К концу 9, началу 10 года жизни к фантазии добавляется осознанное понимание внешнего мира. Ребенок при-

ходит к обнаружению себя самого и окружающего мира. Теперь преподавание должно открыть ребенку мир в различных проявлениях (от истории до природы) во всем богатстве, смысле его явлений и событий. Аналитическое отношение может лишь воспитать отчуждение от мира, а предмет преподавания может стать лишь внешним знанием. В вальдорфских школах учитель в процессе преподавания естественных наук так описывает растения и животных, что ученики своей фантазией и чувством могут проникнуть в их формы, поведение и отношение к окружающему миру, законы образования и жизни, постичь душевную сущность растений и животных. Предшествующие культуры и действующие в истории личности вообще нельзя понять, не привлекая силы фантазии. Образное преподавание развивает в детях мышление, которое проникает сквозь поверхность в глубь вещей и явлений. Оно ведет к сопереживанию, к расширению мира чувств. То, что усвоено через образ, то, что затронуло наши чувства, усваивается лучше всего. Процессы формирования души требуют, чтобы один и тот же учитель на протяжении многих лет следовал за учеником, сопровождая его саморазвитие. Поэтому в течение первых семи-восьми лет обучения основные предметы для каждого класса преподает один и тот же классный учитель. (В России в связи с этим возникла проблема – слишком узкое педагогическое образование по существу не дает учителю такую подготовку). За эти семь лет он ежедневно ведет хотя бы один сдвоенный урок в течение двух часов. Поэтому он близко узнает каждого ученика и его особенности. Таким образом преподавание и воспитание естественным образом сливаются.

Следующий период – преподавание после 14 лет. Во время полового созревания и второго изменения телосложения молодой человек также претерпевает значительные изменения. Благодаря сильному импульсу роста подросток получает неравномерное развитие; при ломке голоса появляется индивидуальный тембр голоса, в так называемых вторичных половых признаках тело получает сильный душевный отпечаток. Молодой человек осознает свое собственное личное существо. При переходе от детства к юности человек начинает свободнее и самостоятельнее вступать в соприкосновение с окружающим миром личными силами своей души, то есть чувством и волей. Такой человек вырабатывает свои взгляды, ориентировку и цели, исходя из своих собственных оценок. Отсюда появляются новые требования к преподаванию, касающиеся как содержания, так и метода. Вместо образного преподавания теперь используются методы, развивающие в молодом человеке способность к суждению, ориентированную на разнообразие мира. Теперь он учится тщательно изучать материал, точно наблюдать за явлениями и экспериментами. Одна из задач учителя состоит в том, чтобы ученик смог выработать способность ясного суждения на обозримых для него фактах. При выработке суждения молодой человек учится на феноменах выявлять в своем

мышлении понятия и идеи, которые выражают духовные связи. Преподавание носит все более научный характер, но учащимся не навязываются гипотезы и модели, мысли и аргументы других людей. Преподавание нуждается преимущественно в феноменологической ориентировке. Модели обсуждаются во вторую очередь. Теряется скрытый догматизм, парализующе действующий на людей этого возраста, который слепую веру выдает за научное знание. Образование способности суждения связано с развитием личного взгляда на мир. Любое преподавание должно учить жизни, поэтому технология, процессы экономической жизни, условия труда и жизни, социальные проблемы изучаются так же, как и математика, физика, астрономия...

На стремление молодого человека к честному труду вальдорфская школа отвечает обучением разнообразным ремеслам. Особенно глубокую связь с личными силами души молодого человека, с его активным развитием и его духовно-творческими глубинами имеет искусство. Без непрерывных упражнений в таких областях искусства, как пластика, живопись, рисунок, музыка, языки, образование человека в этом возрасте будет недостаточным. Во всех классах вальдорфской школы предметы преподаются «эпохами» по 2 – 6 недель. Затем предмет отправляется «спать». Через несколько недель учитель и дети вновь возвращаются к этому предмету – «будят» его, вспоминают пройденное, углубляют знания.

Много проблем возникает в управлении вальдорфской школой в России. Мы привыкли к тому, что все вопросы решаются за нас администрацией, а мы можем критиковать решения или протестовать против них. В вальдорфской школе решения созревают в недрах педагогической коллегии, и директор лишь обязан их исполнять. Директор в вальдорфской школе выбирается на 1 – 2 года. Директор является представителем школы вовне, но внутри коллегии он обладает, как и все, правом 1 голоса. Директор вальдорфской школы является равноправным учителем с нагрузкой 18-20 часов. Вся информация, полученная извне, выдается на педагогической коллегии, и все педагоги равноправно участвуют в обсуждении проблем. Трудности в развитии вальдорфского движения в России часто создаются самими педагогами, так как подавляющее большинство из них не имеют опыта демократического самоуправления, саморазвития. Как правило, через 1 – 2 года в педагогических коллективах возникают расколы, конфликты, что не способствует саморазвитию вальдорфской школы. Поэтому инициаторы вальдорфского движения в России, как например А.А.Пинский, не только полны энтузиазма в распространении идей вальдорфской педагогики, но и видят реальные проблемы. Это:

– Проблема соответствия государственных образовательных стандартов и того уровня обученности, воспитанности и развития, которого учащиеся достигают в вальдорфских школах. Здесь возникает много

вопросов: что оценивать, как оценивать, и в каких классах это целесообразно делать?

– Проблема внутришкольного управления. Как писал А.А.Пинский: «...идея коллегиальности, направленная на повышение индивидуальной ответственности, может незаметно превратиться в средство деперсонализации ответственности, ее размывания» (16, с.11).

– Проблема подготовки учителей, которые должны обладать, с одной стороны, глубокими знаниями философии, психологии, педагогики, частных методик, а, с другой стороны, быть носителями высокой культуры и «умеющие все делать». Таких универсально и разносторонне подготовленных учителей, да к тому же глубоко преданных своему профессиональному долгу и обладающих высоким творческим потенциалом, пока единицы.

Можно было бы назвать и другие проблемы. Однако и достижения вальдорфской педагогики в России, несомненно, заслуживают того, чтобы обратить на них особое внимание:

– Вальдорфская педагогика – это педагогика свободы и учеников и учителей в их свободном творческом саморазвитии и самореализации.

– Вальдорфская педагогика открывает детям мир духовности, нравственности, культуры человеческих взаимоотношений.

– Вальдорфская педагогика не только учит чувствовать, проявлять волевое усилие, мыслить, но и формирует способности и умения самостоятельно делать, действовать.

– Вальдорфская педагогика и вальдорфская школа – это открытая система, способная к непрерывному обновлению, самосовершенствованию, к интеграции ученых-педагогов и педагогов-практиков. Она своими конкретными делами доказала возможность и необходимость интеграции усилий педагогов практически всего мира. При условии их приверженности одной общей концептуальной идее, которая была заложена Рудольфом Штейнером и его учениками.

5.6. ИННОВАЦИОННЫЕ ШКОЛЫ 90-Х ГОДОВ

Проблемное поле современных российских школ, лицеев, гимназий, профессиональных училищ, техникумов и других средних и средних специальных учебных заведений чрезвычайно широко и многообразно. Для нас важно в существующем спектре больших и малых проблем вычленить главное и выделить приоритеты саморазвития инновационных школ 90-х годов.

В связи с этим подчеркнем, что под *приоритетами саморазвития инновационных школ имеются в виду, с одной стороны, приоритетные проблемы, а с другой стороны, направления их разработки, которые считают наиболее значимыми и важными директора и учителя школ на основе их самостоятельного выбора и творческого самоопределения.*

Прежде чем раскрыть ведущие тенденции и приоритеты саморазвития инновационных школ, хотелось бы акцентировать внимание читателя на феномене «саморазвития».

На феномен саморазвития российской образовательной системы в последние годы стали обращать внимание все большее число ученых.

“В современном российском образовании, – пишет Э.Д.Днепров, – происходят два основных разнонаправленных, противостоящих и даже противоборствующих процесса. Один – внешний по отношению к образовательной системе, подталкивающий ее к обвалу: снижение уровня финансирования образования, его материально-технического, ресурсного обеспечения. Другой – внутренний, препятствующий этому обвалу: самодвижение, саморазвитие» (17, с.134). И далее он подчеркивает, что «саморазвитие становится базовой тенденцией, базовым процессом, ведущей тенденцией в современном образовании» (17, с.134). Как считает Э.Д.Днепров, основной ресурс саморазвития образовательных систем – это внутренняя свобода, творчество, а также инновации самих учителей.

Поскольку далее будет широко использовано понятие «инновация» уточним его смысл. В настоящее время, как считает П.Щедровицкий (18), иностранное слово «инновация» не всегда можно заменить русским словом «нововведение», так как оно используется в пяти смыслах:

Смысл 1. Инновации – это разработка нового содержания и новых методов обучения.

Смысл 2. Это внедрение и распространение уже существующих педагогических систем, например, внедрение в России идей педагогики М.Монтессори.

Смысл 3. Это разработка новых технологий управления школой, ее развития.

Смысл 4. Это статус школы как экспериментальной площадки.

Смысл 5. Это ситуация, когда школа имеет принципиально новую образовательную ориентацию и осуществляет обновление образования и воспитания, которые имеют системный характер, затрагивающий цели, содержание, формы, методы, а также, возможно, и способы финансирования.

В связи с этими пятью смыслами в настоящее время и используется понятие «инновационная школа».

Под инновационной школой понимается школа, работающая в инновационном режиме, в которой активно ведется экспериментально-исследовательская работа или создаются, внедряются, используются новшества, не характерные для традиционно работающих школ.

Анализ особенностей работы инновационных школ показывает, что им присущ ряд общих тенденций и стратегий реформирования.

Однако для конкретизации этих приоритетных стратегий обратимся к конкретному педагогическому опыту работы инновационных школ.

Изучение наиболее прогрессивных педагогических тенденций и стратегий творческого саморазвития современных инновационных средних школ показывает, что среди них можно выделить так называемые авторские школы, как, например, авторские школы 80 – 90-х годов В.А.Караковского, А.А.Тубельского, В.С.Библера и др.

Под авторскими школами в данном случае имеются в виду школы, саморазвитие которых осуществлялось под научным руководством и на основе концептуально значимых педагогических идей, принципов, технологий обучения и воспитания, предложенных и реализованных непосредственно их автором, как правило, директором школы.

Одной из важнейших особенностей авторских школ 80 – 90-х годов является также то, что их статус, имидж, общественно-педагогическое признание состоялось, эффективность и качество работы этих школ доказаны как широкими комплексными экспериментами, так и самой повседневной практикой их работы. Среди вышеперечисленных авторских школ остановим внимание на следующих двух.

Школа В.А.Караковского

Изучить педагогическую систему современной средней школы, в частности, проследить процесс саморазвития гуманистических идей обучения и воспитания, можно на опыте московской средней школы № 825.

Особенностью становления ее педагогической системы является то, что до прихода в нее в качестве директора В.А.Караковского (в 1977 году) это была обычная средняя школа с типичным административно-командным стилем управления, для которого характерна ориентация на высокий процент успеваемости и показательные «воспитательные» мероприятия, а также поддержание должной дисциплины учащихся. Учителя при этом очень часто подвергались давлению администрации. В результате характерными чертами в отношениях между учителями и учениками были отчужденность, страх и взаимное раздражение.

В.А.Караковский пришел в школу с готовой педагогической концепцией, апробированной им ранее в школе № 1 г. Челябинска. Однако не сразу эта концепция была по достоинству оценена коллективом педагогов. Пришлось вводить в жизнь школы своеобразные опережающие творческие ситуации – фрагменты педагогического творчества, которые бы наглядно демонстрировали новый стиль школьной жизни. Подготовка сознания школьников и педагогов осуществлялась постепенно в процессе обучения актива, которое получило название «творческая учеба». Разрабатываются «Перспективы развития школы на 1978 – 80 гг.», «Заповеди педагогического коллектива».

ва», «Нравственные принципы школьника образцового города», «Письма в 2017 год». Эти документы отражали, с одной стороны, коллективный поиск идеала, а с другой, – развивали коллективное творчество учителей и учащихся. Постепенно для всего коллектива учителей и учащихся становится отчетливее чувство «Мы» по отношению к школе и к самим себе. Постепенно возникает и набирает силу идея общественной и личной ценности школы. Об этом времени своей работы В.А.Караковский писал так: «Организационное строение школьного коллектива достаточно простое. Кроме администрации школы и педагогического совета (в котором иногда участвуют и старшеклассники), существует еще «Большой совет», включающий в себя, кроме педагогов, представителей от всех классов, начиная с 6 класса. Большой совет собирается довольно редко, 2 – 4 раза в год. Большинство в нем составляют школьники, и бывает так, что они большинством голосов проводят решение, не совпадающее с мнением педагогов. Довольно значительный вес имеют постоянные и временные органы самоуправления: советы дела, совет «сборовских комиссаров», дежурные командиры классов. Однако реальный механизм принятия решений существует не только в рамках официальных структур власти. Чаще всего бывает так, что официальные решения лишь фиксируют ранее сложившееся общественное мнение» (19, с.60). Постепенно меняется стиль взаимоотношений учителя и учащихся. Неприемлемым становится грубый тон, окрик по отношению к ребенку. Творчество, порядочность, юмор – это те самые доминирующие качества, которые связывают педагогов и учащихся.

Одним из главных элементов воспитательной системы в школе В.А.Караковского является весенний коммунарский сбор с обязательным выездом участников за пределы города. В коммунарский сбор вписываются разнообразные виды и формы деятельности: и искусство, и труд, и общение, и разнообразные виды досуговой деятельности. Но чтобы ученику реализовать свою субъективную позицию в учебно-познавательном труде, нужен целостный педагогический процесс.

В школе реально существуют дидактические и воспитательные системы. Включение урока в воспитательную систему многое меняет. Во-первых, учебный процесс подчиняется общим целям и задачам системы. Целью урока становятся не знания сами по себе, а человек, личность ученика, определенным образом воспитания средствами учебной деятельности. Во-вторых, в учебном процессе возникает «педагогика отношений», адекватная всей воспитательной системе. Значит, меняется роль ученика на уроке: он становится активным субъектом познавательного процесса.

“Современный школьник знает много и о многом, но меньше всего о самом себе. Это происходит и потому, что знания существуют в отрыве от личности» (19, с.127).

Для того, чтобы ознакомиться с воспитательной системой школы В.А.Караковского, позволим себе в сокращенном варианте изложить содержание процесса и результаты становления его авторской школы, получившие отражение в книге «Теория и практика воспитательных систем» в главе «Воспитательные системы сегодня» (19, с.55 – 71).

В педагогической системе школы № 825 большую воспитательную роль играли «ключевые общешкольные дела». Это дидактический театр, праздник знаний, праздник песни, различные формы творческой учебы. Характерной чертой школы В.А.Караковского является сочетание разнообразных форм учебной и внеучебной деятельности. «В школе давно существуют коллективные, групповые формы работы на уроке; появились новые формы урока: уроки творчества, межпредметные, интегративные и разновозрастные уроки» (19, с.63). Однако ломка стереотипов не проходит без борьбы с бюрократизмом. Характерной в этом отношении является докладная записка директора начальнику Управления народного образования Волгоградского района. Директор школы сообщает, что во время весеннего сбора (29 марта) когда большинство учителей и школьников были за городом, в школу пришла комиссия во главе с инспектором РУО для проведения смотров учебных кабинетов. Далее следует крик души директора: «Таким формально-бюрократическим подходом вольно или невольно внушается мысль о том, что работа в пустом кабинете во время каникул важнее живой работы с детьми. Вообще работники Управления считают важной только свою работу или работу, реализующую их установки! Внутришкольная работа по развитию коллектива в расчет не принимается» (19, с.65).

Школе В.А.Караковского, как и любой педагогической системе, свойственны периоды спада и подъема. Процесс саморазвития педагогической системы требует периодического обновления форм, методов работы. На современное состояние школы № 825 повлияли те изменения, которые произошли в нашем обществе на рубеже 80 – 90-х годов. Но школа выдержала испытания времени. В школе работает научно-практическая лаборатория, установлены тесные научные связи с РАО. Это позволяет постоянно обновлять концептуальные педагогические идеи. В школе всерьез занялись проблемой целеполагания с опорой на общечеловеческие ценности. Их нужно сформулировать и дать им педагогическую инструментовку. В качестве фундамента общечеловеческих ценностей были выбраны понятия – Человек, Семья, Отечество, Труд, Знания, Культура, Мир, Земля. Так была создана новая идеология школьной воспитательной системы. Школа переходит на современную модель массовой школы, но ее основой является модель гуманистической, личностно ориентированной, воспитательной и образовательной системы.

«Школа самоопределения» А.Н.Тубельского

«Школа самоопределения» – это:

- научно-педагогическое объединение инновационного типа;
- 1020 учащихся, 230 воспитанников детского сада, 195 учителей, воспитателей и сотрудников;
- научная лаборатория;
- курсы повышения квалификации учителей и директоров российских школ;
- курсы, где готовят будущих учителей для инновационных школ;
- 3 школьных театра;
- 8 трудовых и художественно-творческих мастерских;
- библиотека с 40 тысячами томов и 50 периодическими изданиями;
- 3 спортивных зала;
- спортивный и туристический клубы;
- 10 кружков и спортивных секций;
- 3 школьные газеты;
- школьное кафе;
- компьютерный центр с 15 ЭВМ.

О «Школе самоопределения» много и обстоятельно писала «Учительская газета». Поэтому позволим себе опираться на материалы аналитических статей И.Григорьевой (20) и Н.Широковой (21), где достаточно полно представлен этот опыт авторской инновационной школы.

«Вся жизнь НПО, состоящего из общеобразовательной московской школы № 734, детского сада-яслей № 869, курсов переподготовки учителей высшей квалификации, научно-исследовательского подразделения, учебно-производственных мастерских, регламентируется сборником законов «Имею право...». Он был составлен и принят учениками и учителями, то есть гражданами, и включает в себя конституцию, определяющую их права и обязанности, деятельность органов самоуправления. Помимо общего сбора, в НПО существует Совет НПО, разрабатывающий законы, утверждающий учебный план, проводящий рейтинг учителей и учеников, принимающий в старшие классы и даже накладывающий вето на решения директора и его заместителей, и суд чести, в который «каждый гражданин имеет право за оскорбление чести и достоинства подать заявление». В конституцию также входят законы «О защите чести и достоинства», «О борьбе с вандализмом (порчей имущества)», «О прогулах», а также положения о свободном посещении в 8 – 11 классах, об индивидуальном плане, о дежурстве по школе, о курильщиках и т.д. Интересно, что ученики имеют право с 5-го класса свободно выбирать предметы сверх государственного минимума, заниматься по индивидуальному плану, предоставляющему каждому ученику право свободного посещения и возможность сдать программу досрочно; по договоренности с администрацией заменять учителя и даже отказаться от него. В

сборнике законов «Имею право...» сказано: «С 1987 года в школе ведется эксперимент по созданию условий, которые содействуют ребенку в строительстве личности, осознании своей индивидуальности, образовании себя». Там же можно найти слова самого Александра Наумовича: «Пусть моих ребят меньше поступит в институты, пусть мы недоучим чему-нибудь из молекулярной генетики или ученики будут делать ошибки в сочинениях (но очень не хочется), главное все же, чтобы они могли протянуть руку другому». И действительно, в школе культивируется дух уважения и взаимопомощи. А учеба... В школе считают, что подростку не имеет смысла передавать систему знаний, умений, навыков, ему надо дать возможность попробовать себя и свои силы в разных областях. Этим и определяется вся система обучения.

Так, в начальной школе нет жесткой программы, а лишь система, позволяющая каждому ребенку двигаться в своем темпе. Таким образом, ребенок может начать писать и во 2-м, и даже в 3-м классе. Это создает щадящий режим, который так необходим детям с «психологическими сложностями». Задача учителя – сохранить у ребят любознательность и интерес к учебе.

Средняя школа превратилась в одну большую экспериментальную площадку. Так, например, кафедра естествознания строит свои занятия на основе исследовательской деятельности детей, которые сами выдвигают версии, сами ищут доказательства и сами определяют, каких знаний им не хватает для решения проблемы. После чего самостоятельно эти знания добывают, используя книги, учебники и просто общение.

В одном из шестых классов интегрированный курс словесности и истории основывается главным образом на интересе и важности данного материала на определенном этапе жизни. Так, возникшая у ребят идея поехать в Крым привела их к всестороннему изучению истории, культуры и даже географии этого региона. Поход в Бородино стал поводом для изучения войны 1812 года, а заодно... – ознакомления с калорийностью продуктов и устройством человеческого организма.

Надо сказать, что интеграция стала распространенным способом решения педагогических задач в НПО. Причем большинство уроков проходит в режиме погружения: неделю ребята «погружаются» в определенный предмет, в культурно-историческую эпоху. А к экзаменам, которые являются основанием для перевода в следующий класс, ребята приходят с творческими работами. К примеру, спецкурс «История Москвы» может закончиться в 11-м классе экзаменом-экскурсией.

Как известно, самое страшное наказание для учителя – классное руководство. От него стараются отказаться всеми правдами и неправдами. Но не в школе Тубельского. Почему? Возможно, потому,

что здесь осуществляется идея О.Газмана об освобожденном классном руководителе. У Тубельского это кураторы, которых на потоке 11-х классов целых два: один занимается вопросами образования, другой – внешкольной и хозяйственной деятельностью. Дневники заменены зачетками, а информировать родителей о своей успеваемости уставом вменяется в обязанности самим детям.

Есть в школе и своя газета «Фиговый листок». Ребята пишут статьи, придумывают макет и даже сами ее верстают. Газета смело и откровенно позволяет себе критиковать и учителей, и ребят, и руководство. Жаль только, что с русской грамматикой юные журналисты знакомы поверхностно. Что ж, видимо, свобода и самоопределение личности занимает у них все время, и на действительно хорошее образование его просто не хватает. Жаль. Вот было бы здорово, если б школа смогла объединить эти направления своей деятельности» (20).

В школе А.Н.Тубельского нет четкого деления детей на гуманитариев и технарей. Система их выбора, самоопределения предметов и досуговой деятельности весьма гибкая. По-своему в концепции А.Н.Тубельского принимается и социализация личности ребенка, его подготовка к жизни, к поступлению в вузы.

Вот что по этому поводу считает приоритетным А.Н.Тубельский: «...Социализация – не единственная, а может быть, и не главная задача того, что называется школой. Главное – помочь поиску образа «Я». Хотя умение «играть по правилам» (социализация) тоже нужно. К примеру, в нашей школе литераторы говорят, что главный смысл изучения словесности, литературы и русского языка – это помочь человеку научиться выражать себя в письменной речи, а грамотность, орфография должны обслуживать ваш стиль. Но на каком-то этапе наш выпускник должен будет поступать, скажем, в Институт инженеров железнодорожного транспорта, который мало интересуется самовыражением абитуриента, тем не менее, тот должен написать сочинение на вступительных экзаменах. Поэтому мы вводим в 11-м классе полугодовой курс «Написание традиционного сочинения». Но Боже упаси нас делать это с первого класса! Потому что с первого класса нам надо, чтобы дети выражали себя сначала в рисунке, потом в полурисунке-полутексте, потом в своих эссе, потом – чтобы дописывали за Гоголя шестой акт «Ревизора», потом – чтобы писали за Салтыкова-Щедрина. У нас в старших классах есть три обязательных предмета: словесность – ибо это средство общения, физкультура – чтобы овладеть своим телом и обществоведение – потому что нужно представлять себе, в каком мире и обществе мы живем. Все остальное – все предметы – ты выбираешь сам. Если тебе нужно что-то для аттестата, есть такие краткие курсы, мы их называем «интенсивы», когда можно получить достаточное представление, скажем, о той же физике за полгода.

Умение «играть по правилам» необходимо. Но учить ему нужно в другой форме – позволяющей ученику быть соиздателем этих правил, договариваться о них с другими. Для этого не подходят традиционные иерархические отношения между учителем и учениками, когда один якобы знает все, другие якобы ничего не знают. Наши правила определяют наш суд чести, наш совет школы, наши 15 школьных законов, школьная конституция, которая одинаково обязательна для всех граждан, а ими являются и учителя и ребята, и наше равноправие в том, что я, взрослый, становлюсь с тобой на одну доску, потому что ты – ребенок, а я исповедую идею сотрудничества, а потому, если мы работаем с тобой над одной неразрешимой до сих пор проблемой, то мы на равных. Поиск нового содержания образования, новых целей и способов работы учителя, нового уклада школьной жизни – это и есть для меня главные признаки инновации.

Печально, что в последнее время за множеством новшеств, которые в российском образовании есть, – очень незначительное число проектов, которые касались бы преобразования самого уклада школьной жизни. Все касается новых курсов, новых предметов, уровней усвоения – а ведь смотрите: качество, ситуация жизни ребенка изменились, а устройство школы осталось то же самое» (21).

Концепция «школы творческого саморазвития» казанской средней школы № 146 (МЖК)

Работа над концепцией велась под научным руководством В.И.Андреева – доктора педагогических наук, профессора, заведующего кафедрой педагогики Казанского государственного университета, член-корреспондента РАО.

В.И.Андреевым непосредственно разработаны следующие разделы:

1.Актуальность творческого саморазвития казанской школы № 146 (МЖК) на экспериментальной основе. 2. Проблемы, рабочие гипотезы, задачи и цели педагогического эксперимента. 3. Приоритетные педагогические принципы. 4. Программа научно-методического семинара (осуществлялось также научное консультирование учителей, которые разрабатывали раздел). 5. Основные направления работы педагогов-экспериментаторов (авторство по каждому направлению указано).

Непосредственное участие в разработке данной концепции принимали директор школы Е.И.Краснянская и зам. директора по научно-экспериментальной работы Ф.Я.Таухутдинова, которые выдвинули и обосновали профилизацию обучения учащихся в старших классах.

Работа над концепцией «школы творческого саморазвития» велась в форме авторского творческого коллектива путем обсуждений, дискуссий, анализа как достижений, так и упущений по эксперимен-

тально-исследовательской работе за предыдущие четыре года. То есть в данной концепции стартовой экспериментально-исследовательской площадкой является конкретный педагогический коллектив, который работает в содружестве с учеными ряда вузов г. Казани. Охарактеризуем некоторые аспекты разделов концепции.

1. Актуальность творческого саморазвития казанской школы №146 (МЖК) на экспериментальной основе.

Казанская школа № 146 (МЖК) была с момента ее открытия в 1989 году экспериментальной. Экспериментально-исследовательская работа, развернутая на базе этой школы, проводилась на основе специально разработанной концепции. На конкурсной основе отбирались директор школы, а также значительная часть учителей. За период с 1990 по 1994 гг. в школе была развернута экспериментальная работа по многим направлениям. Наибольшее продвижение в развитии получило экологическое и художественно-эстетическое направления, активно внедрялись идеи Вальдорфской педагогики и педагогики Монтессори.

Наряду с несомненными достижениями при подведении итогов эксперимента отмечались и существенные недостатки. Общие вопросы по управлению и организации экспериментально-исследовательской работы в прошедшие годы осуществлялись директором С.В.Терентьевым. С.В.Терентьевым за эти годы проделана несомненно значительная работа по становлению педагогического коллектива и по развитию экспериментально-исследовательской работы. Однако между директором школы и ведущими педагогами-экспериментаторами не всегда достигалось взаимопонимание, что создавало определенные трудности для развертывания широкомасштабных педагогических экспериментов. В конце 1994 года возникли реальные предпосылки для разработки новой концепции.

Коллектив школы не отказывается от многих идей и принципов, разработанных в предыдущие годы. Однако за эти годы возникли и новые проблемы, более значимыми и приоритетными стали и новые педагогические концепции.

Актуальность разработки концепции «школы творческого саморазвития» обусловлена тремя важнейшими социально-педагогическими факторами.

Во-первых, усложнились социально-экономические условия, в которых школа должна по существу бороться за свой престиж на рынке образовательных услуг. Она должна быть не просто хорошей школой, а удовлетворять насущные запросы родителей и их детей, конкурировать по качеству подготовки учащихся с другими наиболее престижными школами г. Казани.

Во-вторых, авторы разрабатываемой концепции стремились, чтобы выдвинутые цели и проблемы, рабочие гипотезы и т.д. отвечали критерию научной новизны.

И в-третьих, ставилась задача, чтобы все аспекты разрабатываемой концепции были практико-ориентированы, то есть работали активно и целенаправленно на конкретный научный результат, которым является качество обучения, воспитания и развития учащихся на всех этапах учебно-воспитательного процесса.

II. Проблемы, рабочие гипотезы, задачи и цели педагогического эксперимента.

На первоначальном этапе анализа и формулировки педагогических проблем был составлен достаточно большой их список, однако не все проблемы, несмотря на их несомненную актуальность, были приоритетными именно для казанской школы № 146 (МЖК). С учетом рейтинга наиболее актуальных проблем, их последующей группировки, уплотнения и переформулировки удалось выделить следующие пять приоритетных педагогических проблем:

1. Проблема целенаправленного творческого саморазвития учителей и учащихся школы в целом.

2. Проблема разработки новых технологий обучения, ориентированных на творческое развитие учащихся.

3. Проблема творческого самоопределения учащихся и создания условий для профилизации и профессионализма, особенно в старших классах по следующим четырем направлениям: а) естественно-экологическому, б) гуманитарно-языковому, в) художественно-эстетическому, г) математико-экономическому.

4. Проблема творческого использования отечественного и зарубежного опыта, особенно Вальдорфской педагогики и педагогики Монтессори.

5. Проблема создания диагностической службы тестирования качества образования и воспитания с учетом государственных стандартов качества среднего образования.

В основу экспериментально-исследовательской работы был положен ряд идей и рабочих гипотез.

1. Центральная идея и гипотеза заключается в том, что творческое саморазвитие учащихся будет тем больше активизироваться и в отдельных случаях интенсифицироваться, если педагоги-экспериментаторы будут целенаправленно и последовательно осуществлять собственное творческое саморазвитие. Более того, школа как относительно самостоятельная, социальная, образовательная и воспитательная система в рамках данной концепции управления и самоуправления также должна постоянно творчески саморазвиваться. Возможны «Саморазвитие», «Остановленное саморазвитие» и «Регресс». В экспериментальной школе нужно создать условия для непрерывного творческого саморазвития учителей и учащихся.

2. Другая идея касается творческого самоопределения учащихся. Было высказано предположение, что четыре направления про-

филизации образования в старших классах создадут достаточно широкий спектр условий для творческого самоопределения учащихся.

3. Что касается творческого использования отечественного и зарубежного опыта, особенно Вальдорфской педагогики и педагогики Монтессори, то экспериментальная работа будет вестись исходя из предложения о том, что адаптация вышеназванных и других концептуально значимых идей требует учета реальных педагогических условий, в которых работает школа МЖК, а главное, повышения профессиональной компетентности и методологической культуры учителей-экспериментаторов.

4. Кроме того, мы предполагали, что создание и непрерывное совершенствование диагностирующей службы тестирования на базе психолого-педагогической лаборатории будет успешным в том случае, если создаваемая система и отбор тестов, а также их применение будут системно и периодически осуществляться с учетом многомерного подхода к изучению и диагностики, как личности ученика, так и учителей, ведущих экспериментально-исследовательскую работу в школе МЖК.

Цель педагогического эксперимента – создание реальных условий обучения, воспитания и творческого саморазвития учителей и учащихся, обеспечивающих высокий уровень качества среднего образования с учетом требований государственных стандартов образования, а также повышения конкурентоспособности школы с тем, чтобы через три года по рейтингу престижа школа МЖК была среди лучших школ г. Казани.

III. Приоритетные педагогические принципы.

В условиях педагогического эксперимента, опираясь на общеизвестные в педагогике принципы, такие как принцип системности, целостности, единства деятельностного и личностного подхода и т.д. и с учетом разработки новых педагогических стратегий на первый план мы выдвигали следующие приоритетные педагогические принципы.

1. Принцип творческого саморазвития учителей и учащихся. Суть этого принципа заключается в том, что целенаправленное творческое саморазвитие учителей создает благоприятные условия и для творческого саморазвития учащихся. В свою очередь одной из приоритетных целей и педагогических технологий может и должна стать технология обучения, ориентированная на творческое саморазвития учащихся. Более того, вся система учебно-воспитательной работы в школе и сама жизнедеятельность школы должны рассматриваться как система жизнедеятельности, ориентированная на целенаправленное творческое саморазвитие всех элементов учебно-воспитательного процесса. Отсюда становится ясным, почему мы назвали нашу концепцию «концепцией школы творческого саморазвития».

2. Принцип педагогических приоритетов. Суть этого принципа заключается в том, что в условиях развертывания педагогического эксперимента выдвигаются приоритетные цели, проблемы, принципы. Отсюда предпочтения тем направлениям работы, от которых возможно ожидать наибольшего педагогического эффекта. Так, например, в школе достигнуты определенные успехи по экологическому образованию и воспитанию. Это направление выдвигается как одно из приоритетных, но в рамках этого направления выделяются свои приоритетные цели, проблемы и т.д.

3. Принцип открытости. Суть этого принципа заключается в том, что экспериментальная школа рассматривается как открытая система. Она открыта для социально-педагогических и культурных связей, обменов и инноваций. Она сотрудничает с учеными Казанского государственного университета и других вузов Казани, а также зарубежными научными центрами и учеными. Но это сотрудничество не исключает, а предполагает критическое осмысление и отбор только самого ценного, самого прогрессивного, а главное приемлемого с точки зрения, как научной новизны, так и практической значимости для школы МЖК с учетом ее задач и проблем.

4. Принцип творческого самоопределения и самореализации. Действие этого принципа распространяется как на учителей, так и на учащихся. Суть его заключается в том, что каждый выбирает и решает наиболее интересные и значимые для него творческие задачи и проблемы. Учащимся предоставляются широкие возможности для творческого самоопределения и самореализации как учебной, так и внеучебной деятельности, особенно в условиях профилизации обучения по направлениям: а) естественно-экологическому, б) гуманитарно-языковому, в) художественно-эстетическому; г) математико-экономическому.

5. Принцип конкурентоспособности. В условиях формирующегося рынка образовательных услуг родители хотят, чтобы их дети получили качественное образование и отдают предпочтение престижным школам. Поэтому ориентация на принцип конкурентоспособности требует, чтобы экспериментальная работа в школе МЖК подняла, с одной стороны, престиж школы, а с другой стороны, готовила конкурентоспособную личность, способную к самовывживанию, к конкурентной борьбе на различных конкурсах, олимпиадах, при поступлении в вуз. Принцип конкурентоспособности предъявляет высокие требования к педагогической компетентности и педагогическому мастерству учителя, ждет от него постоянной готовности к самосовершенствованию.

6. Принцип интеграции и гармонизации. Этот принцип реализуется путем межпредметных связей, разработкой и внедрением интегративных факультативных курсов, гармонизирующих соотношение теории и практики, естественно-математического и гуманитарного

образования, путем усиления взаимосвязей учебной и внеучебной работы учащихся. Этот принцип требует не только оптимизации в содержании, формах и методах работы учащихся, но и создание благоприятного, доброжелательного, нравственно-психологического климата, как среди учителей, так и учащихся.

7. Принцип преемственности и перспективности. Хотя этот принцип и не нов, но особенность его применения в условиях школы МЖК будет заключаться в том, что экспериментально-исследовательская работа в 1995-97 годы планируется с учетом преемственности и на базе уже имеющегося опыта работы проведенного педагогического эксперимента в предыдущие годы (1990-94 гг.). Однако, опираясь на позитивный опыт прошлого, мы постоянно учитывали и имели в виду наиболее значимые перспективные цели и задачи творческого саморазвития и учителей, и учащихся.

Обобщая результаты анализа приоритетных стратегий саморазвития инновационных школ 90-х годов, можно сказать следующее. Главный социально-педагогический смысл инновационного движения в среднем образовании заключается в том, что *инновационные школы, несмотря на разные уровни и стратегии их саморазвития, создали и создают реальную базу для реформирования образовательно-воспитательной системы в России*. Какие же приоритеты творческого саморазвития инновационных школ 90-х годов удастся выделить?

1. Одна из приоритетных стратегий и позитивных тенденций, которая прослеживается в инновационном движении – это их многообразие. Как пишет Э.Д.Днепров, «многообразие – естественное состояние российского образования сегодня. И это, может быть, – главное достижение образовательной реформы, которая и была направлена на создание условий для многообразия, для развития образования» (17, с.142).

Как заметил один из лучших российских педагогов Л.И.Мильграм, реформу «приняли, потому что школа задышалась в путях единообразия и трафаретов» (17, с.142).

Действительно, в последние годы наряду с традиционной средней школой продолжает увеличиваться число лицеев, гимназий, колледжей, частных школ, школ с экологическим, эстетическим, математически, экономическим уклонами. Трудно себе представить, что еще 5 – 10 лет назад была одна «единая, трудовая, политехническая школа», которая по существу исключала саму идею вариативности среднего образования. Самое ценное в вариативности современных инновационных школ – это их концептуальное и содержательное многообразие, постоянный поиск наилучших форм и методов обучения и воспитания.

2. Каждая современная школа, а инновационная в особенности, ведет активный поиск духовно-нравственных оснований для со-

вершенствования своих образовательно-воспитательных систем. Это проявляется в приоритете ценностей, связанных с самой личностью ученика, учителя, в расширении их возможностей для обучения, расширения и углубления гуманитарного образования, гуманизации взаимоотношений всех участников педагогического процесса. Об этом можно судить по многочисленным научно-практическим конференциям, публикациям, где проблемам духовно-нравственного воспитания с учетом национальных традиций и общечеловеческих гуманистических ценностей уделяется большое внимание.

Наиболее характерной в этом отношении является концепция «школы диалога культур» В.С.Библера, в которой духовно-нравственные основы гуманности и способности учащихся терпимо и бережно относиться к любой точке зрения, к любой культуре представлены наиболее убедительно.

3. Прослеживается четкая тенденция демократизации школ, развития самоуправления, в том числе и в процессе организации экспериментальных площадок, в выборе концептуальных основ их развития. Примеров этому очень много. Автор этих строк сам в течение нескольких лет был свидетелем и активным участником разработки концепции «школы творческого саморазвития». Таких примеров можно было бы по России привести десятки, сотни, а, возможно, тысячи, но... Это движение, эта тенденция не всегда имеет концептуально-завершенный результат. Здесь нужна интеграция усилий и молодых и опытных учителей, и педагогов-практиков, и ученых, обладающих концептуально-стратегическим мышлением. Часто не все складывается просто с разработкой и, главное, признанием новой концептуальной идеи.

Ученые давно заметили, что новая научная концепция, идея имеет четыре фазы в динамике их восприятия:

Фаза 1. Все делают вид, что новой концепции, идеи не существует. Эту фазу можно назвать фазой «ни обсуждений, ни действий».

Фаза 2. Некоторые ученые или практики начинают замечать и обсуждать новую идею, концепцию. Суть этой фазы можно охарактеризовать так: «В этой концепции, идее что-то есть».

Фаза 3. От разговоров некоторые переходят к действиям по дальнейшей разработке новой концепции или фрагментального внедрения новой идеи.

Фаза 4. Все, даже скептики, приступают к решительным действиям по внедрению новой идеи, применению новой концепции.

По данным, приведенным в статье И.Фрумина (22), в настоящее время в России более 20% инновационных школ. И несмотря на все трудности и проблемы, инновационный процесс набирает силу.

4. Одна из общих стратегий и тенденций инновационных школ – стремление создать комфортные условия, благоприятный нравственно-психологический климат для всех участников учебно-воспитатель-

ного процесса. Данная сверхзадача часто не формулируется авторами концепции в явном виде. Но имеется в виду практически всегда. Это характерно и для школы А.Н.Тубельского, и для школы А.В.Каравковского, и для многих других. Уйти от заорганизованности, от авторитарно-назидательного стиля педагогического общения и управления нелегко, но без этого движения к сотрудничеству и сотворчеству инновационная школа просто невозможна.

5. Стремление к высокому гарантированному качеству обучения, воспитания и творческого саморазвития личности – это также одна из приоритетных стратегий инновационных школ, когда на рынке образовательных услуг родители и учащиеся все чаще стали задумываться и выбирать: где и в какой школе им учиться. В той, которая рядом с твоим домом, или в той, которая дает больший шанс, большие гарантии поступить в вуз, получить творческое развитие с учетом твоих интересов и способностей. Инновационные школы России вступили в негласную конкуренцию. Понятия «престиж», «имидж» школы все чаще произносятся и директорами, и учителями, а главное, учениками и родителями.

6. Создаются диагностические, психологические службы, центры здоровья. При инновационных школах в условиях инновационного движения все более осознается, что главное – это духовное и физическое здоровье ребенка. А для получения полной и всесторонней информации об уровне психического, физического, интеллектуального состояния, уровня обученности, развитости, воспитанности учащихся необходима специальная оперативная диагностическая служба. Поэтому многие инновационные школы вопреки трудностям финансирования изыскивают любые возможности для создания психологических, диагностических служб. Часто на базе инновационных школ создают центры здоровья, валеологии, о чем мы специально остановимся в последующих главах.

7. Заметным явлением стала тесная взаимосвязь инновационных школ с наукой, с авторитетными учеными, институтами, университетами, РАО и даже зарубежными научно-исследовательскими центрами.

Еще несколько лет назад трудно было себе представить, чтобы школа выходила без посредников, без органов образования, на прямую связь с зарубежными научными центрами, школами. Инновационная школа стала по-настоящему открытой системой, открытой и для обмена научно-педагогической информацией с учеными. Более того, в недрах самих школ в настоящее время создается новая плеяда российских ученых-педагогов, которые органически и счастливо сочетают в себе и качества учителя-практика, и качества учителя-исследователя.

Однако было бы наивно полагать, что в развитии и саморазвитии инновационных школ нет проблем, а есть только успехи и достиже-

ния. Даже открытие экспериментальной площадки, экспериментальной школы порой требует от директоров школ титанических усилий.

Инновационные школы имеют и ряд издержек. Как пишет в одной из своих статей И.Фрумин, «...критичность мышления и рефлексивность педагогов из таких школ оказывается ниже, чем в обычных. По-видимому, это связано с большой увлеченностью собственной концепцией, с эйфорией от завершения поиска, с тем, что в теории инноваций называется догматизацией или рутинизацией нововведений» (22, с.14).

По данным наших исследований, в инновационных школах выше уровень конфликтности среди учителей. Почти в два раза чаще возникают конфликты между творчески работающими учителями и администрацией школы. Однако творчески работающих, обладающий высокой профессиональной культурой управления директор инновационной школы способен это все преодолеть.

5.7. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МУДРОСТЬ В ПОСЛОВИЦАХ И ПОГОВОРКАХ

У семи нянек дитя без глазу.
Без запевалы и песня не поется.
Тому виднее, у кого ум мудрее.
Дружно – не грузно, а один и у каши загинет.
Век живи, век учись, век надейся.
Терпи казак, атаманом будешь.
Паши не лениво, будешь жить счастливо.
Первый блин всегда комом.
Ложка дегтя бочку меда испортит.
С кем поведешься, от того и наберешься.
Мал золотник, да дорог.
Смолоду прорешка – под старость дыра.
Меньше говори, да больше делай.
Пишут не пером, а умом.
Не хочу учиться, а хочу жениться.
Повторение – мать учения.
Не выучит школа, научит жизнь.
Семь раз отмерь, один раз отрежь.
Задним умом всяк умен.
Летами ушел, а умом не дошел.
По платю встречают, по уму провожают.
Голь на выдумки хитра.
Наш пострел везде поспел.
Что посеешь, то и пожнешь.
Взялся за гуж, не говори, что не дюж!

Назвался груздем – полезай в кузов!
Тише едешь – дальше будешь.
Жизнь прожить – не поле перейти.
Нового друга желай, а старого не забывай.
Береги платье снову, а честь смолоду.
Под лежачий камень и вода не течет.
Нет пророков в своем отечестве.
Кто отстал? Скорый. Кто дошел? Спорый.
Тихий воз на горе будет.
Думают думу – без шуму.
Подумав – решайся, а решившись – не думай.
Встать пораньше, да шагнуть подальше.
Не будь тороплив, а будь расторопен.
Не торопись начать, торопись кончить.
Сходились – бранились, расходились – мирились.
Берегись бед, пока их нет.
Чужой ум – не попутчик.
Гнева не пугайся, на ласку не кидайся.
Не торопись отвечать, торопись слушать.
Бог дал два уха, а язык один.
Своего спасибо не жалея, а чужого не жди.
Говори по делу, живи по совести.
Лучше умная хула, чем дурацкая похвала.
Счастье без ума – дырявая сума.
Конец делу венец.

5.8. ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ

1. Обоснуйте, какие из целей, принципов, методов, форм обучения и воспитания, применяемых в Царскосельском лицее, применимы и сегодня, а какие – нет?

2. Обоснуйте и обсудите в группе, какие идеи педагогической теории С.Т.Шацкого особенно актуальны сегодня, а какие являются спорными?

3. Обоснуйте и обсудите в группе, какие идеи педагогической системы А.С.Макаренко особенно актуальны сегодня, а какие являются спорными?

4. Обоснуйте и обсудите в группе, какие идеи педагогической системы В.А.Сухомлинского особенно актуальны сегодня, а какие являются спорными?

5. Проведите сравнительный анализ педагогических концепций А.С.Макаренко и В.А.Сухомлинского. Что у них общего и в чем отличие?

6. Сформулируйте возможный перечень проблем, с которыми чаще всего сталкиваются инициаторы вальдорфского движения в России? Обоснуйте, каковы стратегии их разрешения.

7. Разработайте наиболее приоритетные цели и обоснуйте концептуальные основы собственной авторской школы, если бы вы ее попытались разработать с учетом всего самого прогрессивного из того, что вам известно.

8. Проанализируйте пословицы и поговорки. Какие из них у вас вызывают особое восхищение народной мудростью, а какие с учетом достижений в современной педагогике являются спорными и даже ошибочными?

Глава 6. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ, ПРИНЦИПЫ И МЕТОДЫ

6.1. СИСТЕМАТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАКОНОМЕРНОСТЕЙ, ПРИНЦИПОВ И ПРАВИЛ

Исследование закономерностей, принципов и правил педагогики – это то общее, без теоретического анализа которого невозможно сколько-нибудь эффективно заниматься педагогической практикой.

Проблема педагогических закономерностей, принципов и правил, хотя и в разных аспектах, в последние годы исследовалась и обсуждалась в работах Ю.К.Бабанского, В.И.Загвязинского, И.Я.Лернера, В.В.Краевского и других. Вместе с тем до настоящего времени нет четких критериев, чтобы однозначно ответить: является ли, например, предлагаемый педагогический принцип именно принципом или таковым не является?

Прежде чем акцентировать внимание на особенностях педагогических принципов или закономерностях, уточним их как общенаучные, философские категории. В современной философии «закон – это внутренняя связь и взаимообусловленность явлений. Не всякая связь явлений и процессов есть закон, закономерность. Для закона характерна именно существенная, устойчивая, повторяющаяся, внутренне присущая явлениям связь и взаимная обусловленность». При этом важно подчеркнуть, что благодаря познанию закона вскрываются не любые связи и отношения, а те, которые отражают явление в его целостности.

Далее хотелось бы отметить, что поскольку педагогическая система может быть с полным основанием рассмотрена как одна из подсистем общества, то педагогические законы, как и «законы общества, не выступают проявлением какой-то внешней силы, а являются исключительно продуктом его внутренней самоорганизации» (1, с.251).

С учетом этих соображений **педагогический закон** – это педагогическая категория для обозначения объективных, существенных, необходимых, общих, устойчиво повторяющихся явлений при определенных педагогических условиях, взаимосвязь между компонентами педагогической системы отражающая механизмы самоорганизации, функционирования и саморазвития целостной педагогической систем.

Нельзя не отметить тот факт, что в педагогике понятие «закон» либо отождествляют с понятием «закономерность» (3, с.53-66), либо предпочитают использовать только понятие «закономерность». Например, в учебном пособии «Педагогика» под ред. Ю.К.Бабанского(3) преимущественно используются понятия «закономерности обучения» и «закономерности процесса воспитания».

В педагогике, как и в «дидактике в силу специфической сложности и динамичности изучаемых ею объектов, до самого последнего времени избегали употреблять понятие «закон». А понятие «закономерность» (как частное проявление закона) использовалось обычно при рассмотрении наиболее общих специальных проблем обучения»(4, с.68). В данном утверждении понятие «закономерность» рассматривается как частное (как часть) по отношению к понятию «закон». В учебниках по философии понятие «закономерность» трактуется как более широкое: «закономерность понимается как результат совокупного действия множества законов... Закономерность выражает многие связи и отношения, тогда как закон однозначно выражает определенную связь, отношение. Стало быть, понятие закономерности по объему шире понятия закона» (5, с.143).

На наш взгляд, в педагогике важно и необходимо, с одной стороны, не столько противопоставлять, сколько подчеркивать общность категорий «закон» и «закономерность». С другой стороны, следует иметь в виду, что закон и закономерность отражают педагогическое явление на разных уровнях обобщения: закон – на максимально конкретном, а закономерность – на более абстрактном уровне и часто вскрывают лишь общую тенденцию функционирования и саморазвития педагогической системы. Заметим, что понятия «закон» и «закономерность» не противопоставляются и в «Философском энциклопедическом словаре» (6).

Педагогической подсистеме, как части социальной системы, свойственны две стадии существования: стадия функционирования и стадия саморазвития. С учетом этого в педагогике (2) можно выделить законы **статистические и динамические**.

Для **динамических** законов в педагогике характерно, что на основе знания исходного состояния педагогической системы (или ее компонента), а также внешних педагогических условий, в которых протекает педагогический процесс, можно однозначно предсказать ряд

последующих изменений педагогической системы или ее отдельных компонентов.

Для **статистических** законов в педагогике характерно, что они отражают определенные тенденции изменения педагогической системы или ее отдельных компонентов, которые удастся выявить лишь с определенной степенью вероятности на основе применения статистических методов научно-педагогического исследования.

В процессе формулировки педагогического закона важно помнить, что всякий закон, выражая отношение сущностей, облекается в форму взаимоотношения категорий. Таким образом, для того, чтобы сформулировать педагогический закон (педагогическую закономерность), необходимо:

а) вскрыть существенные, объективные, устойчивые, повторяющиеся взаимосвязи между компонентами педагогической системы;

б) установить педагогические условия, при которых эти взаимосвязи проявляются;

в) установить границы распространения закона;

г) выразить, сформулировать педагогический закон через взаимоотношение педагогических категорий в словесной или аналитической форме.

Переходя к категории «педагогический принцип», хотелось бы сразу отметить, что «законы в природе существуют объективно». Принципов же в природе нет. Принципы – это гносеологический феномен, и в силу этого они не могут иметь самостоятельного значения. Чаще всего принцип – это закон в функции принципа. Если исходить из положения о том, что «любой закон может выступать в функции принципа», то педагогический принцип всегда выражает суть закона в его нормативной форме, то есть педагогический принцип указывает, как нужно действовать наилучшим образом в соответствующих педагогических условиях. Таким образом, педагогический закон и педагогический принцип соотносятся как «сущее» и «должное».

Поскольку далее речь пойдет о принципах обучения, воспитания и саморазвития, которые рассматриваются в их диалектическом единстве, то есть веское основание именовать их педагогическими принципами. Проблема сущности педагогических принципов и возможностей их систематики неоднократно обсуждалась на страницах педагогических журналов. Однако до настоящего времени нет не только достаточно надежных и ясных критериев того, является ли вновь предлагаемый в педагогической литературе педагогический принцип именно педагогическим принципом или таковым не является? Это усугубляется еще и тем, что в учебниках педагогики одни и те же принципы то появляются, то, без достаточного на то основания, исчезают. Более того, поспешно «изобретаются» все новые и новые принципы, правомерность выдвижения которых также является сомнительной, ибо нет надежных критериев их научной оценки.

В рамках этого параграфа, естественно, не ставится целью раскрыть все аспекты столь сложной проблемы, какой является проблема педагогических принципов, а теоретически обобщены лишь современные представления об их сущности. При этом вначале хотелось бы привести наиболее типичные из существующих определения принципов обучения и воспитания, которые были предложены в работах советских педагогов в последние 20 – 30 лет:

“Принцип обучения – руководящие положения, определяющие ход преподавания и учения в соответствии с целями воспитания и образования и закономерностями процесса усвоения знаний, умений и навыков учащихся» (8, С.109).

“Под принципами воспитательного процесса в педагогике принято понимать именно те его основания, которые определяют его направление, всю его систему: содержание, методы, организацию и даже те отношения, которые складываются между участниками» (9, с.15).

“Принципом обучения называют одно из исходных требований к процессу обучения, вытекающее из закономерностей его эффективной организации» (10, с.161).

“Основная функция дидактического принципа, как и научного положения, заключается в том, что он служит в качестве нормы для регулирования процесса обучения: отбора содержания, определения объема и логики изложения учебного материала, интерпретации и выбора методов, средств и форм организации обучения» (11).

Анализ и обобщение наиболее значимых, существенных признаков из приведенных определений принципов обучения и воспитания, то есть педагогических принципов, показывает, что будучи в своей основе правильными, они не являются полными и, тем самым, не позволяют отличить педагогический принцип, например, от требования, закона, метода и даже правила обучения и воспитания.

Теоретические исследования показывают, что при разработке, выдвижении, обосновании и последующем применении педагогических принципов необходимо учитывать следующее. Прежде всего необходимо рассмотреть вопрос о том, какова природа возникновения и формулировки принципа? По этому вопросу в науке существует прямо противоположные точки зрения. А.Эйнштейн считал, что «здание нашей науки покоится и должно покоиться на принципах, которые сами не вытекают из опыта» (12, с.68). В своих работах Ф.Энгельс писал: «...Принципы не исходный пункт исследования, а его заключительный результат, эти принципы не применяются к природе и к человеческой истории, а абстрагируются из них, не природа и человечество соотносятся с принципами, а наоборот, принципы верны лишь постольку, поскольку они соответствуют природе и истории» (13, с.34).

Анализ природы возникновения принципа дает основание считать, что педагогические принципы должны базироваться уже на познанной педагогической закономерности, отражающей объективные возможности существенного повышения эффективности учебной, трудовой, игровой, спортивной, творческой и любой другой деятельности, организуемой в педагогических целях, то есть в целях воспитания, обучения и саморазвития личности и коллектива. Действительно, если взять, например, такой общепринятый педагогический принцип, как принцип системности, то он базируется на объективно существующей, познанной педагогической закономерности.

Однако не любая педагогическая закономерность дает основание для выдвижения общепедагогического принципа. Педагогические принципы, как правило, базируются на основе педагогических закономерностей, отражающих связи и отношения целостного педагогического процесса. Если же педагогический принцип базируется на частной закономерности, то его действие распространяется на ту часть педагогического процесса, закономерные связи которой он отражает.

Вместе с тем для понимания сущности педагогического принципа важно учитывать и то, что закон отражает педагогическое явление на уровне сущего и отвечает на вопрос: каковы существенные связи и отношения между компонентами педагогической системы, а принцип отражает явление на уровне должного и отвечает на вопрос: как следует действовать наиболее целесообразным образом в решении соответствующего класса педагогических задач.

Кроме того, педагогический принцип отличается от методов воспитания и обучения. Принцип (или совокупность принципов) входит в метод как его системообразующий фактор и позволяет некоторую совокупность приемов воспитания или обучения превратить в целостную систему, то есть в метод. Принцип, вместе с тем, подчиняет себе и содержание, и формы организации деятельности и воспитания, то есть оказывает системообразующее влияние на все компоненты педагогического процесса и, тем самым, его действие выходит за пределы метода.

Педагогический принцип имеет существенное отличие от педагогического правила, которое заключается в том, что педагогический принцип определяет наиболее общую стратегию решения некоторого класса педагогических задач и служит наиболее общим критерием для повышения эффективности деятельности в целом, а педагогическое правило предписывает наиболее рациональные тактики на ее отдельных этапах, то есть служит для решения частных педагогических задач.

Действительно, если обратиться к современной философской литературе, то, например, при определении системного подхода как одного из ведущих методологических принципов наряду с другими

его характеристиками указывается на то, что он формирует общую стратегию деятельности. «Системный подход, – читаем в «Философском энциклопедическом словаре», – способствует адекватной постановке проблем в конкретных науках и выработке эффективной стратегии их изучения».

Признак стратегии деятельности очень важно учитывать не только в тех ситуациях, когда речь идет о принципах научного познания, но и применительно к педагогическим принципам. Более того, если в педагогической литературе мы встречаем термин «подход», например, индивидуальный подход, проблемный подход и т.д., то в данном случае есть предпосылки для поиска и обоснования педагогического принципа или совокупности принципов. В этом вопросе, очевидно, прав М.М.Поташник, который в одной из своих статей показал, что в современной педагогике категория «подход» рассматривается как совокупность принципов, которые определяют стратегию педагогической (теоретической, научно-исследовательской, практической) деятельности (15, с.15).

Далее хотелось бы акцентировать внимание на том, что принцип, если он сформулирован, выступает в качестве основного положения и системообразующего фактора для развития педагогической теории. Например, выдвижение принципа оптимальности (в работах Ю.К.Бабанского) или принципа проблемности (в работах М.И.-Махмутова, Т.В.Кудрявцева и др.) дало толчок для целых направлений в развитии педагогической теории и совершенствовании педагогической практики.

Вместе с тем принцип должен выступать в качестве нормативно-го требования и тем самым служить критерием для повышения эффективности педагогической практики.

Анализ и сопоставление наиболее общепринятых педагогических принципов показывает, что они не перекрывают друг друга, а один принцип существенно дополняет другой.

Теоретически обобщая изложенное выше, приходим к следующему определению сущности педагогического принципа.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП – это одна из педагогических категорий, представляющая собой основное нормативное положение, которое базируется на познанной педагогической закономерности и характеризует наиболее общую стратегию решения определенного класса педагогических задач (проблем), служит одновременно системообразующим фактором для развития педагогической теории и критерием непрерывного совершенствования педагогической практики в целях повышения ее эффективности.

Исходя из такого понимания педагогических принципов, есть основание при их отборе и систематике руководствоваться следующими критериями:

Объективность. Каждый принцип должен формулироваться на основе объективно существующей педагогической закономерности.

Ориентированность. Каждый педагогический принцип ориентирован на снятие, разрешение определенного класса педагогических противоречий, решение педагогических задач и тем самым дает общий ориентир, формирует общую стратегию педагогической деятельности.

Системность. Каждый принцип должен предъявлять вполне определенные требования ко всем компонентам педагогической (и или) дидактической системы: ее целям, содержанию, средствам, методам и формам организации воспитания и обучения. Если же это специальный (локальный) принцип, то его действие должно быть оговорено и иметь четкие границы применимости. Но в любом случае принцип выступает системообразующим фактором, подчиняет функционирование и развитие системы в целом.

Аспектность. Каждый вновь сформулированный педагогический принцип должен раскрывать новые подходы, новые возможности совершенствования процесса воспитания и обучения.

Дополнительность. Каждый новый принцип должен дополнять предыдущие, не заменяя и не перекрывая их.

Эффективность. Реализация каждого педагогического принципа должна существенно повышать эффективность системы обучения и воспитания в целом.

Теоретическая и практическая значимость. Каждый вновь сформулированный педагогический принцип имеет существенное значение и для развития педагогической теории и для совершенствования педагогической практики.

В работах выдающихся педагогов прошлого Я.А.Коменского, А.Ди-стервега мы часто встречаем очень образные сравнения и указания, которые имеют разную степень общности; они то формулируются как основополагающие принципы, то, как педагогические правила. На взаимосвязь принципов и правил указывал М.А.Данилов. Он писал, что необходимо «представить каждый принцип в тех правилах, которые определяют практическую работу учителя и учащихся» (16, с.116).

К сожалению, авторы современных учебных пособий и даже учебников по педагогике избегают формулировки педагогических правил. Вместе с тем в «Педагогическом словаре» также подчеркивается их практическая значимость, и их педагогическая сущность характеризуется следующим образом: «Правила педагогики – это руководящие положения, касающиеся отдельных сторон или частных вопросов воспитания и обучения» (17, с.162). В педагогике утвердилась также мысль о том, что правила раскрывают и конкретизируют соответствующий педагогический принцип и формулируются в виде совокупности требований. Так, И.Е.Шварц в учебном пособии «Педагоги-

ка школы», характеризуя правила, пишет: «Правила, проистекающие из принципов обучения, представляют собой практические требования, основанные на логике учебного процесса» (18, с.134).

С учетом вышеизложенных соображений, наряду с «педагогическими принципами» в процессе воспитания, обучения и саморазвития следует руководствоваться правилами педагогики. Наше понимание их сущности можно сформулировать следующим образом.

ПРАВИЛО ПЕДАГОГИКИ – это правило воспитания, обучения или саморазвития, представляющее собой лаконично сформулированное на основе педагогического принципа предписание, нормативное требование к деятельности педагога или ученика, выполнение которого формирует наиболее рациональные тактики их действий и способствует повышению эффективности решения определенного класса педагогических задач.

Вместе с тем следует отличать «правила педагогики» от «педагогического правила». Правила педагогики – это правила воспитания и обучения, то есть деятельности педагога и учащегося. А педагогическое правило – это лишь правило воспитательной, обучающей деятельности педагога. Поэтому их, то есть педагогические правила, можно также назвать правилами воспитания или обучения.

Если сравнить «принципы воспитания» и «правила воспитания», то можно обнаружить их следующие отличительные признаки:

Принцип воспитания	Правило воспитания
Формирует наиболее общую стратегию деятельности	Формирует наиболее частные тактики деятельности
Служит одновременно для развития теории и повышения эффективности педагогической практики	Имеет прикладное, практическое значение
Их число сравнительно невелико	Их число значительно
Направлено на решение наиболее общих задач воспитания	Направлено на решение частных задач и даже их отдельных этапов
Отражает наиболее общую педагогическую закономерность	Отражает частную закономерность, часто отдельную причинно-следственную связь

Забегая несколько вперед, хотелось бы также заметить следующее: никакое педагогическое правило не должно применяться изолированно. Каждое педагогическое правило только тогда чего-либо стоит, когда оно применяется в оптимальном сочетании с другими правилами, которые подчинены некоторому педагогическому принципу или даже системе педагогических принципов. Всякий раз, применяя то или иное правило, необходимо учитывать реальную педагогическую ситуацию, соблюдать меру возможности и педагогической целесообразности.

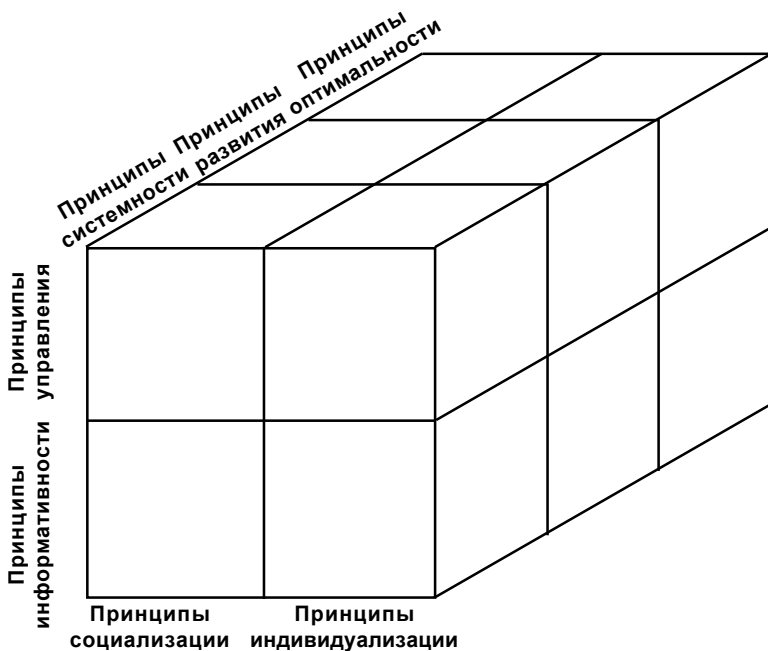


Рис.1.1. Многомерная модель систематики педагогических принципов

Дальнейшее, более углубленное изучение современной педагогической литературы о закономерностях, принципах и правилах воспитания, показало, что в настоящее время различные авторы настоятельно рекомендуют использовать в совокупности свыше пятидесяти педагогических принципов. Такое обилие педагогических принципов не столько вооружает педагога-практика, сколько дезориентирует его. Поэтому, как нам представляется, исследования закономерностей, принципов и правил воспитания, обучения и саморазвития личности должны завершиться поиском педагогических возможностей для их систематики.

Теоретический анализ показал, что в силу многоаспектности и динамичности самой педагогической системы, наиболее адекватная и продуктивная систематика, например принципов воспитания, может быть не иначе как многомерной. Действительно, любое сложное развивающееся явление есть основание рассматривать как многомерное.

В связи с этим далее предлагается многомерная модель систематики педагогических принципов, включающая в себя семь основных принципов: системности, развития, оптимальности, управления,

информативности, социализации и индивидуализации (см. рис.1.1). Каждый из этих принципов, в свою очередь, трансформируется и включает в себя ряд частных принципов, через совокупность которых он и реализуется.

Итак, кратко охарактеризуем семь основных и ряд частных педагогических принципов, которые в них входят.

ПРИНЦИП СИСТЕМНОСТИ педагогического процесса базируется на следующей закономерности. Педагогический процесс – это система, представляющая собой взаимосвязь и взаимообусловленность процессов воспитания и самовоспитания, обучения и учения, формирования и развития личности и коллективов. Только теоретически силой абстракции возможно расчленение педагогической системы на составные компоненты и их анализ.

Принцип системности в реальном педагогическом процессе реализуется через следующие педагогические принципы:

- целостности,
- межпредметных и внутрипредметных связей,
- комплексного подхода в обучении, воспитании и саморазвитии личности и коллектива.

ПРИНЦИП ОПТИМАЛЬНОСТИ педагогического процесса базируется на признании следующей педагогической закономерности. В педагогическом процессе нет универсальных целей, средств, форм, методов и приемов воспитания и самовоспитания, обучения и учения, развития и саморазвития. Педагогический процесс функционирует и развивается тем эффективнее, чем более достигается диалектическое единство его компонентов и их оптимальное сочетание.

Принцип оптимальности педагогического процесса реализуется через совокупность следующих частных педагогических принципов:

- оптимального сочетания теории и практики,
- оптимального сочетания управления и самоуправления,
- оптимального сочетания репродукции и творчества,
- оптимального сочетания рационального и эмоционального,
- оптимального сочетания конкретной и абстрактной наглядности,
- оптимального сочетания общего, политехнического и профессионального образования,
- оптимального воздействия на осознаваемые (логические) и подсознательные (интуитивные) процедуры деятельности,
- оптимальной трудности, сложности и проблемности организуемой деятельности учащихся,
- оптимального сочетания обучающих, воспитывающих функций в процессе различных видов деятельности учащихся, организуемых в педагогических целях,
- оптимального сочетания учебно-материальных, гигиенических, морально-психологических, эстетических и других условий обучения и воспитания,

– оптимального сочетания деятельностного и личностного под-
хода в педагогическом процессе.

Следующий принцип – ПРИНЦИП РАЗВИТИЯ. Этот принцип ба-
зируется на социально-педагогической закономерности, согласно
которой педагогическая система является частью социальной сис-
темы и, как часть социальной системы, эффективность ее функцио-
нирования ориентирована на развитие личности и коллектива.

Принцип развития (динамичности) педагогического процесса ре-
ализуется через совокупность следующих частных по отношению к
нему принципов:

- всестороннего и гармонического развития личности и коллек-
тива,
- перехода воспитания в самовоспитания, обучения – в самообу-
чение, развития – в саморазвитие личности и коллектива,
- перехода педагогического управления в самоуправление лич-
ности и коллектива,
- проблемности,
- преемственности и перспективности,
- периодической мобилизации и релаксации личности и коллек-
тива в различных видах организуемой в педагогических целях дея-
тельности,
- новизны и достаточного разнообразия организуемой в педаго-
гических целях деятельности учащихся.

ПРИНЦИП УПРАВЛЕНИЯ педагогического процесса базируется
на следующей закономерности. Педагогическая система – управля-
емая система. Эффективность ее функционирования и развития тем
выше, чем эффективнее осуществляется эффективность ее управле-
ния на различных этапах педагогического процесса. Педагогический
принцип управления реализуется через совокупность частных педа-
гогических принципов:

- целеполагания,
- планирования,
- организации и стимулирования,
- нормирования,
- учета,
- контроля (обратной связи),
- коррекции.

Заметим, что большинство из этих принципов получило свое обо-
снование в исследованиях по проблеме научных основ организации
педагогического труда, например, в работах И.П.Раченко.

ПРИНЦИП ИНФОРМАТИВНОСТИ педагогического процесса ба-
зируется на следующей педагогической закономерности. Педагоги-
ческая система является открытой педагогической системой и вслед-
ствие этого педагогический процесс осуществляется тем результа-
тивнее, чем эффективнее осуществляется поиск, передача, преоб-

разование, распределение, хранение, использование информации при ее функционировании как внутри, так и при ее передаче извне. К сожалению, принцип информативности педагогического процесса слабо исследован, однако, если обратиться к специальной отрасли научного знания – «информатике», которая изучает законы и принципы поиска, сбора, хранения, обработки, преобразования, распределения и использования информации, то уже сейчас представляется возможным, с учетом специфики педагогического процесса, выделить, опираясь на принцип информативности, ряд его частных принципов:

- общественной и личной значимости (ценности) информации,
- генерализации (уплотнения) информации,
- надежности информации,
- достоверности информации,
- избыточности и ограничения информации,
- дискретности (дозирования) информации,
- достаточного разнообразия средств, форм, методов, поиска, передачи, сбора, хранения, обработки, преобразования, распределения и использования информации.

При выдвигении ПРИНЦИПА СОЦИАЛИЗАЦИИ как педагогического принципа мы опирались на следующую закономерность: педагогическая система является открытой системой, представляющей собой часть социальной системы, и вследствие этого она подчинена ее целям. При выдвигении принципа социализации и определении его научного статуса будет уместным обратиться к разработанной Л.С.Выготским культурно-исторической теории происхождения и генезиса высших психических функций человека (сознания, мышления, языка и т.д.).

Ядром и основой этой теории является обоснованный Л.С.Выготским закон: всякая высшая психическая функция появляется на сцене дважды – вначале как внешняя, социальная, а затем – как внутренняя, психическая (19, с.197 –198).

Принципы социализации педагогического процесса:

- взаимосвязи требований школы, семьи и общественности,
- взаимосвязи учебной, исследовательской и общественной деятельности студентов (для вузов),
- взаимосвязи обучения и воспитания с жизнью, с практической деятельностью,
- общественной значимости, организуемой в педагогических целях, деятельности,
- сотрудничества (сотворчества),
- учета современных достижений науки, культуры и производства в процессе обучения и воспитания.

Заметим, что последний принцип в учебниках педагогики формулируется как принцип научности. Но почему только научности?

Следующий принцип – ПРИНЦИП ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА, базируется на педагогической закономерности, согласно которой в педагогическом процессе достигается тем большая эффективность в развитии личности, чем более эффективно осуществляется индивидуализация различных видов деятельности учащихся, организованных в педагогических целях.

Принцип индивидуализации в педагогическом процессе реализуется через совокупность следующих частных по отношению к нему принципов:

- показ личной значимости организуемой деятельности,
- учет возрастных и индивидуальных особенностей личности ученика,
- уважения к личности в сочетании с разумной требовательностью к ней,
- оптимизма, веры в силы и способности личности ученика,
- принцип поощрения успеха и доброжелательной критики недостатков.

Нельзя не отметить, что предложенная многомерная модель систематики педагогических принципов обладает рядом свойств и особенностей. Во-первых, данная модель позволяет системно и целостно «увидеть» влияние всей совокупности и сознательно применять их для непрерывного совершенствования педагогической практики. Во-вторых, предложенная многомерная модель наиболее полно охватывает все существующие из известных нам педагогических принципов, то есть она обладает наибольшей полнотой, а следовательно, и более совершенна. В-третьих, предложенная модель является открытой системой, и каждая из подсистем может уточняться и дополняться новыми педагогическими принципами. Таким образом, многомерный подход к систематике педагогических принципов открывает новые возможности и перспективы для их эффективного применения в различных сферах педагогической деятельности.

Далее попытаемся более подробно раскрыть педагогические принципы и педагогические правила, показать их диалектическую взаимосвязь. Не имея возможности из-за ограниченности объема книги охарактеризовать все педагогические принципы, остановимся лишь на тех, которые еще не получили должного практического применения в воспитании творческих способностей личности или их трактовка в существующей педагогической литературе недостаточно обоснована.

Среди принципов развития педагогической системы остановимся на следующих:

ПРИНЦИП ПЕРЕХОДА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ В САМОУПРАВЛЕНИЕ личности и коллектива учащихся в процессе различной, в том числе учебно-творческой, деятельности. Этот принцип базируется на следующей психологической закономерности. Твор-

чество, согласно психологической закономерности, установленной Я.А.Пономаревым, является таким лишь до тех пор и в тех ситуациях, в которых происходит саморазвитие личности, что невозможно без опоры на резервы самоуправления личности.

Наши многолетние педагогические эксперименты показывают, что в развитии творческих способностей учащихся достигается тем большая эффективность, чем больше используются возможности и средства самоуправления учащихся. Опираясь на эту закономерность, мы сформулировали следующий педагогический принцип – ПРИНЦИП ПЕРЕХОДА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ В САМОУПРАВЛЕНИЕ УЧАЩИХСЯ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ – и на этой основе – более интенсивное развитие способностей личности. *Правила реализации этого принципа:*

1. Все то, что учащиеся в учебной деятельности способны выполнить без помощи извне, они должны выполнить самостоятельно.

2. В системе педагогического управления учебной деятельностью должны доминировать средства косвенного и перспективного управления, и педагог должен реже прибегать к средствам прямого и оперативного управления, так как они сковывают инициативу и творчество учащихся.

3. Стиль общения с учащимися в процессе организации учебной деятельности должен быть демократичным и доброжелательным.

Развитие творческих способностей личности, действительно, как показали наши эксперименты (20), более эффективно, если систематически используются возможности самоорганизации учащихся и педагог преимущественно опирается на средства косвенного и перспективного управления учебной деятельностью. При этом под косвенным управлением имеется в виду управление деятельностью учащихся через подбор системы творческих задач и заданий, изменение их сложности и трудности, применения эвристик и эвристических предписаний. Для перспективного управления, в отличие от оперативного, характерно то, что средство, условие управляющего воздействия проявляется только через определенный промежуток времени.

ПРИНЦИП ПЕРИОДИЧЕСКОЙ МОБИЛИЗАЦИИ И РЕЛАКСАЦИИ в процессе организации различных видов учебной деятельности учащихся и развития их творческих способностей. Этот принцип опирается на следующую педагогическую закономерность. Развитие способностей личности будет тем более эффективно, чем более систематически, через отбор и реализацию целей, содержания, методов и форм организации различных видов учебной деятельности учащихся периодически осуществляется мобилизация и релаксация творческих и других способностей личности. Заметим, что важна не просто мобилизация, а периодическая мобилизация, и на этой основе – напряжение, преодоление затруднений в различных видах творческой

деятельности учащихся. Но постоянное напряжение может и часто приводит к перегрузкам учащихся. Поэтому необходима периодическая релаксация, расслабление в деятельности учащихся.

Хотелось бы также добавить, что реализация этого принципа может быть достигнута различными приемами: варьированием уровня трудности, проблемности, сложности этапов выполнения учебно-творческих задач и заданий, регламентацией времени на выполнение отдельных этапов этого задания.

Возможности релаксации и аутотренинга в повышении эффективности обучения и воспитания получили теоретическое обоснование, экспериментальную проверку в исследованиях Э.Г.Рейдера, С.С.Либиха (21), И.Е.Шварца (22), болгарского ученого Георга Лозанова (23). Еще В.М.Бехтерев на основе своих многочисленных исследований и наблюдений пришел к выводу о том, что «на примере внушения к воспитанию следует смотреть как на один из воспитательных приемов, предназначенных наряду с другими способами для ускорения тех или других положительных сторон личности и исправления недостатков ребенка, привившихся к нему путем дурных условий и по другим причинам» (24).

Поскольку в психологической и педагогической литературе нет единого толкования понятий «релаксация» и «аутотренинг», то кратко охарактеризуем наше представление о них. *Аутотренинг* как процесс самовнушения путем воздействия человека на самого себя заключается в вызывании у него соответствующих идей, представлений, состояний, чувств не путем логических суждений, а исключительно путем указаний на их появление. Под *релаксацией* понимается физическое и психическое расслабление, снятие физических, эмоциональных и интеллектуальных напряжений, переход от активного логического мышления в состояние свободных ассоциаций и свободных проявлений интуиции.

Наши исследования показывают, что релаксация и аутотренинг в их единстве дают положительный эффект в интенсификации подсознательных, интуитивных процессов, позволяют преодолеть инерцию мышления, снять интеллектуальное напряжение и преодолеть отрицательные эмоциональные состояния, которые возникают от неоднократных неудачных попыток в решении творческой задачи, когда учащийся «заходит в тупик» или выходит на малоэффективные способы решения или процесс решения вообще не достигает никакого положительного результата.

Стратегия в обучении трудящихся релаксации и аутотренингу следующая: а) учащимся раскрывается важность интуиции и подсознания в решении творческих задач; б) раскрывается суть релаксации и аутотренинга и под руководством педагога проводится серия уроков с применением приемов релаксации и аутотренинга; в) постепенно

учащиеся приучаются к самостоятельному применению приемов релаксации и аутотренинга.

Правила релаксации и аутотренинга:

1. Релаксацию и аутотренинг следует применять в ситуациях, когда наступает излишняя нервозность, интеллектуальное и эмоциональное перенапряжение и мысль постоянно приводит нас к одному и тому же неэффективному способу, приему решения задач.

2. Прежде чем начать аутотренинг (самовнушение), добейтесь снятия всех навязчивых мыслей, отвлекитесь от всего, что связано с решением задачи. Далее тихо, с закрытыми глазами, в медленном темпе, многократно (до 10 раз), монотонно повторяете: «Я спокоен, я спокоен, я совершенно спокоен. ...Я расслаблен, я расслаблен, я совершенно расслаблен, каждый мускул вял и расслаблен. ...Я чувствую спокойствие, полное спокойствие и равновесие».

3. Для самовнушения и переключения внимания в медленном темпе, еще в состоянии релаксации повторяйте: «Да, задача очень интересная, задача, действительно, очень интересная, и я решу ее... Я хочу, я очень хочу решить эту задачу... Я смогу решить эту задачу, если...». И далее попытайтесь найти новые подходы к решению задачи, использовать новые ассоциации и другие эвристические методы решения творческой задачи. Затем необходимо предложить учащимся рассмотреть задачу с новой, неожиданной для них точки зрения, стимулировать их оригинальные, новые ассоциации, использовать другие эвристические приемы решения творческой задачи.

Из принципов управления педагогическим процессом следует особо остановиться на ПРИНЦИПЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОЦЕНКИ И САМООЦЕНКИ творческих способностей учащихся в процессе организации различных видов учебно-творческой деятельности. Данный принцип базируется на общем принципе управления больших систем – принципе обратной связи.

Правила реализации принципа педагогической оценки и самооценки:

1. Необходимо осуществлять комплексный, системный и целостный подходы в процессе педагогического изучения мотивации, интеллектуальных, организационных, коммуникативных и других компонентов творческих способностей личности учащихся.

2. Педагогическая оценка и самооценка творческих способностей учащихся должны быть ориентированы на выявление актуальных и потенциальных уровней развития наиболее значимых компонентов творческих способностей личности.

3. Необходимо также изучать индивидуальные особенности развития творческих способностей учащихся, внутренние противоречия и неравномерность развития отдельных компонентов как источник их дальнейшего развития.

4. Необходимо, чтобы в процессе педагогической оценки и самооценки творческих способностей личности учащихся использовались в сочетании качественные и количественные, пролонгированные и экспресс-методы (тестовые методики), которые бы естественно вписывались в логику учебно-воспитательного процесса.

Заметим, что большинство других принципов управления получило свое обоснование в исследованиях по проблеме научных основ организации педагогического труда, например в работах И.П.Раченко.

Среди принципов информативности педагогического процесса более подробно рассмотрим ПРИНЦИП ГЕНЕРАЛИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИИ. Этот принцип базируется на следующей педагогической закономерности. Педагогический процесс осуществляется тем более эффективно, чем более систематически в процессе обучения и воспитания осуществляется генерализация (уплотнение и обобщение) информации как в процессе поступления ее извне, так и при функционировании ее внутри педагогической системы.

При формулировке этой педагогической закономерности мы опирались на результаты исследований, которые проведены В.Н.Федоровой, В.Н.Максимовой и многими другими учеными по проблеме межпредметных связей в обучении и воспитании; А.В.Усовой – по формированию обобщенных умений; Л.Я.Зориной – по формированию системных знаний в обучении естественным предметам; В.Ф.Шаталовым – по использованию опорных сигналов-конспектов, словесно-педагогических схем в обучении; Э.Н.Эрдниевым – по уплотнению учебного материала и укрупнению единиц усвоения, а также на результаты собственных исследований по применению эвристических предписаний при формировании учебно-исследовательских умений и способностей учащихся и студентов.

Педагогический принцип генерализации информации реализуется на основе следующих правил:

1. При подготовке к учебным занятиям в процессе организации разнообразной деятельности учащихся необходимо отбирать и использовать информацию, выделяя главное, основное, системообразующее.

2. В процессе формирования знаний учащихся необходимо постоянно обращать внимание учащихся на то, что является главным и что второстепенным, иллюстрированным, необходимо обращать внимание на фундаментальные понятия, законы, теории, возможности для их внутрипредметного переноса.

3. При формировании умений и навыков особое внимание уделять развитию общеучебных умений и навыков на основе систематического применения алгоритмических и эвристических предписаний, имеющих широкий спектр применения.

4. Теоретический материал необходимо излагать по возможности крупными «блоками» обращая особое внимание на схемы, таблицы, на межпредметные, системообразующие связи, фундаментальные понятия, законы, методологические принципы и общенаучные методы познавательной деятельности

Продолжая анализ, среди педагогических принципов индивидуализации также остановимся не на всех, а лишь на тех, которые часто в педагогической практике не получают должного применения.

ПРИНЦИП ОПТИМИЗМА И ВЕРЫ В СИЛЫ И ТВОРЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ УЧЕНИКА. Этот принцип базируется на следующей педагогической закономерности. Воспитание творческих способностей личности при прочих равных условиях будет тем эффективнее, чем более педагог во взаимоотношениях с учеником проявляет оптимизма и веры в его силы и творческие способности. Известно, что успешность решения каждой предыдущей творческой задачи будет внутренним творческим стимулом для ученика, если педагог создает условия, в которых ученик испытал бы радость «открытия» и «изобретения», радость успеха. Учебно-творческая деятельность, как и любая другая, не обходится без временных затруднений и огорчений и даже неудач, но для педагога важно так ее организовать, чтобы в конечном итоге успех стал стимулом для последующей учебно-творческой деятельности.

Принцип оптимизма в воспитании творческих способностей личности реализуется через совокупность следующих правил:

1. В процессе управления разнообразной учебно-творческой деятельностью необходимо придерживаться применения демократического стиля общения, опираясь на средства косвенного и перспективного управления.

2. Даже в ситуациях анализа типичных ошибок и недостатков учебно-творческой деятельности у ученика необходимо поддерживать преимущественно мажорное настроение, сохранять оптимизм и веру в силы и творческие способности ученика.

3. В общении с учеником нельзя быть формалистом. Необходимо помнить, что удачная шутка, реплика, чувство юмора – важнейшие стимулы оптимизма.

ПРИНЦИП УВАЖЕНИЯ К ЛИЧНОСТИ УЧЕНИКА В СОЧЕТАНИИ С РАЗУМНОЙ ТРЕБОВАТЕЛЬНОСТЬЮ К НЕЙ в процессе воспитания творческих способностей реализуется через совокупность следующих правил:

1. Творческие задачи, задания должны быть таких уровней проблемности, сложности, трудности, чтобы учащийся справлялся с ними либо самостоятельно, либо с некоторой помощью педагога.

2. Не спешите оказывать ученику помощь и подсказывать. Дайте ему возможность в полной мере проявить свои знания, умения и

способности и, в конечном итоге, испытать радость «открытия», «изобретения» успеха.

3. Никогда не злоупотребляете попреками, замечаниями, плохими отметками. Анализ типичных ошибок и недостатков учащихся ведите в доброжелательной форме.

4. «Как можно больше уважения к человеку, как можно больше требования к нему» (25, с.611).

Среди принципов **социализации** остановимся и раскроем лишь **принцип сотрудничества** педагога и ученика в педагогическом процессе, применительно к процессу воспитания творческих способностей личности, который может быть сформулирован как **принцип творчества педагога и ученика**. Если педагог является творческой личностью, то он способен воспитать ученика как творческую личность. Эта закономерность в более развернутом виде может быть сформулирована так. В педагогическом процессе, то есть в процессе обучения и воспитания, при формировании творческих способностей личности ученика, достигается, при прочих равных условиях, тем большая результативность, чем более эффективно осуществляется сотрудничество (сотворчество) педагога и ученика, чем более высокого уровня творческих способностей и педагогического мастерства достиг сам педагог.

ПРИНЦИП СОТВОРЧЕСТВА ПЕДАГОГА И УЧЕНИКА реализуется на основе следующих правил:

1. Педагог должен, насколько это возможно, постоянно развивать собственные творческие способности и педагогическое мастерство.

2. Педагог должен развивать демократический стиль общения со своими учениками.

3. Педагог должен осуществлять совместные с учеником поиски условий, средств для развития творческих способностей и других качеств личности ученика; чаще вести совместные поиски новых идей, обсуждение оригинальных методов решений творческих задач.

4. Вузовский педагог должен постоянно приобщать студентов к решению тех научных проблем, которые лично значимы для него самого, и видеть в студентах ближайших помощников и сотрудников.

В заключение этого параграфа остановимся на принципах оптимальности (или оптимизации) педагогического процесса, которые получили обоснование в работах Ю.К.Бабанского, Ф.Ф.Королева, Э.Г.Костяшкина, М.М.Поташника, Г.А.Победоносцева и других. Сразу заметим, что оптимизация педагогического процесса прежде всего ориентирована на экономию времени. Наряду с экономией сил и средств, время – вот главный критерий оптимальности.

“Будущее приведет к тому, – писал Ф.Ф.Королев, – что идеи оптимального управления процессами развития станут характерными для всех областей деятельности, будут руководящими в медицине и в биологии, в экономике и в педагогике» (26, с.216).

Исследования Ю.К.Бабанского и его многочисленных учеников все более подтверждают положение о том, что оптимизационный подход следует рассматривать не как отдельно взятый принцип, а как совокупность принципов. К такому выводу, в частности, пришел М.М.Поташник: «Оптимизационный подход – это совокупность принципов, которые нацеливают все компоненты педагогической деятельности и систему, ими образуемую, на достижение оптимальных результатов оптимальными средствами» (27, с.11).

Рассмотрим принцип оптимальности в связи с развитием творческих способностей личности.

ПРИНЦИП ОПТИМАЛЬНОГО СОЧЕТАНИЯ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ. Этот принцип базируется на следующей педагогической закономерности. Развитие способностей в учебной деятельности будет тем эффективнее, чем более будет достигаться оптимальное сочетание теории и практики. Реализация этого принципа осуществляется на основе следующих правил:

1. Сочетание теории и практики следует понимать и применять диалектично:

а) иногда необходимо, чтобы учащиеся от эмпирических наблюдений шли к теоретическим обобщениям и от них – к практике;

б) иногда от теории шли к эмпирическим наблюдениям и далее – к практике;

в) иногда от практики шли к теоретическим обобщениям и выводам.

2. Логика учебной деятельности зависит от содержания учебного материала, этапа его изучения, возрастных и индивидуальных возможностей учащихся.

3. Важно, чтобы система учебных творческих задач, заданий по некоторой теме в их совокупности обеспечивали сочетание теории и практики.

ПРИНЦИП ОПТИМАЛЬНОГО СОЧЕТАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ И КОЛЛЕКТИВНОЙ ФОРМ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ. Сформулированный принцип базируется на следующей педагогической закономерности. Развитие творческих и других способностей личности в учебной деятельности будет тем эффективнее, чем более оптимально сочетаются индивидуальная и коллективная формы организации учебной деятельности.

Формулируя эту закономерность и этот принцип, мы не делаем какого-либо открытия. В «Основах дидактики» под редакцией Б.П.Есипова (28, с.231) сформулирован следующий общедидактический принцип: «Фронтальность, коллективность и индивидуальность в их оптимальном сочетании». Но данная формулировка нам представляется не совсем удачной, так как фронтальная работа также требует оптимального сочетания индивидуальной и коллективной

деятельности. *Реализация вышесформулированной закономерности может быть осуществлена на основе следующих правил:*

1. В процессе разработки учебных заданий, там, где это возможно, ориентируйте учащихся на сотрудничество путем постановки следующих вопросов: а) обсудите задание и распределите обязанности при выполнении задания; б) осуществите взаимопомощь и взаимоконтроль; в) обсудите результаты выполнения задания.

2. Организуйте учащихся там, где это целесообразно, на взаиморецензирование, самооценку результатов выполнения индивидуальных учебных заданий.

3. Комплектуя малые учебные группы, лучше исходить из нечетных чисел (3, 5, 7 человек), необходимо учитывать их психологическую совместимость: лучше, если они дополняют друг друга, взаимоактивируются, а не конфликтуют между собой.

Аксиомой современной психологии и педагогики является положение о том, что творческие и другие способности личности проявляются и развиваются не иначе, как в процессе деятельности. Это положение дает основание в качестве педагогического принципа сформулировать ПРИНЦИП СОЧЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО И ЛИЧНОСТНОГО ПОДХОДОВ в процессе педагогического управления учебной деятельностью учащихся и развития творческих и других способностей личности. Реализация этого принципа требует соблюдения следующих правил:

1. Необходимо постоянно учитывать и соотносить цели, содержание, уровни проблемности, трудности различных видов учебной деятельности учащихся, методы и формы их организации, с одной стороны, а с другой – уровни и особенности развития творческих и других способностей личности (актуальные и потенциальные уровни развития, особенности мотивации, интеллектуальных, регулятивных, коммуникативных и других компонентов).

2. Система педагогических средств управления учебно-творческой деятельностью учащихся должна быть достаточно динамичной и ориентирована на зону актуального и потенциального развития способностей учащихся.

Результаты теоретических и экспериментальных исследований позволяют сформулировать ПРИНЦИП СОЧЕТАНИЯ И ОПТИМАЛЬНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ОСОЗНАВАЕМЫЕ (ЛОГИЧЕСКИЕ) И НЕОСОЗНАВАЕМЫЕ (ИНТУИТИВНЫЕ) ПРОЦЕДУРЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ учащихся. *Правила реализации этого принципа:*

1. В процессе педагогического управления учебной деятельностью необходимо периодически стимулировать и воздействовать как на осознаваемые, так и на неосознаваемые процедуры психической деятельности учащихся.

2. В процессе стимулирования интуиции необходимо шире применять эвристические предписания, приемы аутотренинга и релаксации, функциональную музыку и др.

3. В процессе стимулирования логических процедур деятельности учащихся необходимо ориентировать их на применение логических приемов анализа, сравнения, обобщения, классификации, описания, определения, объяснения, доказательства и др.

В заключение еще раз подчеркиваем взаимосвязь педагогических принципов, закономерностей и правил воспитания, обучения и саморазвития.

6.2. ПРИНЦИПЫ И ПРАВИЛА ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Традиционная педагогика рассматривала личность учащегося как объект воспитания, что являлось характерным для экстенсивного процесса развития личности. Однако процесс воспитания творческих и других способностей личности только тогда достигает своей цели, если активизируется и интенсифицируется процесс саморазвития личности. Поэтому и педагогу, и учащемуся (студенту) важно знать и использовать закономерности, принципы и правила творческого саморазвития личности.

Такой подход находится в полном соответствии с принципом свободы и необходимости в любом виде человеческой деятельности, в том числе и учебной деятельности, организованной педагогом в целях обучения, воспитания и саморазвития.

Таким образом, для саморазвития своих природных задатков, включая и развитие творческих способностей, требуется целенаправленная активность, созидательная деятельность прежде всего самой личности, основанной на научном знании определенных законов, принципов и правил. В реальной же практике обучения и воспитания у учащихся в средней школе, в средних ПТУ, у студентов в вузе овладение принципами и правилами саморазвития преимущественно идет стихийно и, как следствие, крайне медленно и неэффективно. Вместе с тем они могут и должны быть предметом целенаправленного изучения и овладения.

В современной же педагогической литературе роли и значение самовоспитания, саморазвития явно недооценивается. По проблемам самовоспитания имеется весьма ограниченная литература, а по вопросам самовоспитания творческих способностей личности таковой практически вообще нет. Месте с тем, как справедливо отметил психолог Б.С.Алякринский, «молодежь должна знать, что способность, талант не падают с неба, что только труд упорный, ежедневный, настойчивый обеспечивает подлинный прогресс, значительный настоящий успех, но она должна знать не только это, она должна быть знакома с принципами воспитания способностей, таланта (29, с.5).

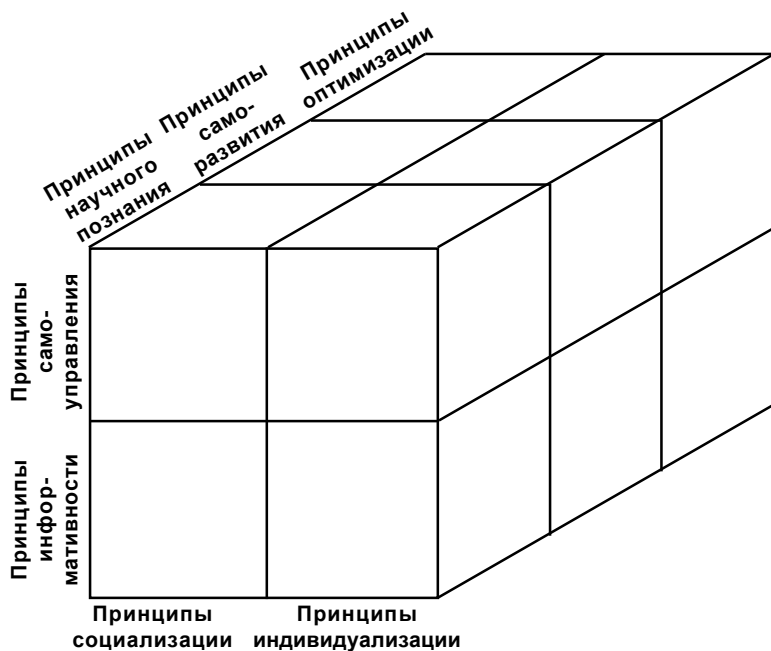


Рис.1.2. Многомерная модель систематики принципов творческого саморазвития личности

В рамках этого параграфа не ставится задача дать завершённую систему закономерностей, принципов и правил самовоспитания, саморазвития творческих способностей личности. Здесь лишь систематизируются имеющиеся и те, которые удалось выделить и сформулировать на основе теоретического осмысления личного педагогического опыта, опыта других педагогов и педагогических экспериментов.

На рис.1.2 представлена многомерная модель систематики принципов творческого саморазвития личности.

Сразу отметим, что выделенные семь основных принципов, с одной стороны, базируются на вполне определенных закономерностях, содержательно они взаимосвязаны с закономерностями и принципами воспитания и обучения. С другой стороны, семь основных, наиболее общих принципов творческого саморазвития, в свою очередь, трансформируются в соответствующие им более частые принципы и правила. Это лишний раз подтверждает взаимосвязь воспитания и самовоспитания, диалектику взаимоперехода процессов развития и саморазвития личности.

Среди принципов научного познания остановимся лишь на ПРИНЦИПЕ СИСТЕМНОСТИ, который может быть применен в учебно-творческой деятельности в целях саморазвития творческих способностей личности. Эффективность самовоспитания творческих способностей в учебно-творческой деятельности при прочих равных условиях тем выше, чем последовательнее осуществляется системный подход к рассмотрению явлений в процессе разнообразной учебно-творческой деятельности и в творческом саморазвитии личности.

Принцип системности реализуется на основе применения следующих правил:

1. Необходимо уточнить, проанализировать основные компоненты системы.

2. Определить способы, средства взаимосвязи между компонентами системы и вскрыть процесс функционирования системы в целом.

3. Установить основные тенденции функционирования и развития системы.

4. Показать условия наиболее эффективного функционирования и развития системы.

5. Помнить, что изменение объекта характеризуется целостностью, то есть изменение отдельных элементов системы приводит к изменению всего исследуемого объекта, оказывает определенное влияние на строение и функционирование всей системы в целом.

6. Стремиться не только реализовать системный подход к объекту изучения, исследования, но и к саморазвитию своих творческих способностей.

В относительно самостоятельную группу могут быть выделены ПРИНЦИПЫ САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ.

1. Принцип всестороннего и гармонического саморазвития личности.

2. Принцип проблемности.

3. Принцип мобилизации и релаксации.

4. Принцип опоры на сильные и учета слабых сторон, свойств, творческих способностей личности.

5. Принцип рефлексии (самопознания).

Принцип саморазвития человека, личности вытекает из закономерности, сформулированной И.П.Павловым: «Человек – ...система, в высшей степени саморегулирующаяся, сама себя поддерживающая, восстанавливающая, направляющая и даже совершенствующая» (30, с.187-188). Принципы саморазвития, как регулятивы деятельности, характерны для выдающейся творческой личности. Они тесно связаны и детерминированы целью и смыслом всей жизни человека.

В чем цель и смысл жизни? Этот вопрос вопросов всегда мучил и продолжает мучить каждое новое поколение. Л.Н.Толстой размыш-

лял над этим вопросом практически все свою долгу, противоречивую и интеллектуально активную жизнь. И, уже будучи в 80-летнем возрасте, писал: «Да, работать надо над собой – теперь, в восемьдесят лет, делать тоже самое, что я делал с особой энергией, когда мне было 14-15 лет: совершенствоваться» (31, с.42).

Нам представляется, что смысл человеческой жизни не исчерпывается самосовершенствованием, но, несомненно то, что это – центральная задача и основа жизнедеятельности каждой творческой личности: надо непрерывно и ежедневно самосовершенствоваться, чтобы созидать себя и окружающий мир.

Дадим краткую характеристику некоторых принципов и правил саморазвития. Анализ ПРИНЦИПА ПРОБЛЕМНОСТИ в учебно-творческой деятельности в целях саморазвития творческих способностей личности показал, что *для его практического воплощения в деятельности ученика, студента могут быть рекомендованы следующие правила:*

1. Помните, что творческая деятельность противоречива в своей основе. Она реконструируется всякий раз в зависимости от возникновения нового противоречия, в зависимости от стоящей перед вами творческой задачи (учебной проблемы).

2. Прежде чем найти принцип, метод, средство решения творческой задачи, разрешения ее основного противоречия, попытайтесь не только снять это противоречие, но и обострить его.

3. В решении творческой задачи периодически, а также с учетом складывающейся ситуации, используйте:

а) логические приемы, правила (анализа, сравнения, описания, объяснения, доказательства, классификации;

б) эвристические методы, приемы и правила (мозгового штурма, эмпатии, инверсии, свободных ассоциаций, различного типа аналогий).

Психолого-педагогический закон и соответствующий ему ПРИНЦИП САМОПОЗНАНИЯ в целях саморазвития личности известен давно и восходит своими корнями к древнегреческому изречению «познай самого себя», которое, по словам Платона, было высечено на колонне при входе в храм Аполлона в Дельфах.

При ориентации учащихся, студентов на самоанализ педагог должен побуждать их к тому, чтобы предметом самоанализа стали их возможности логического и интуитивного мышления, особенности памяти (моторной, зрительной, слуховой) наиболее или, наоборот, наименее благоприятная обстановка, условия для решения творческих задач и т.д. В процессе самоанализа учащемуся важно показать актуальные и потенциальные способности личности. Нелишне заметить, что высокий уровень самоанализа был присущ всем высокоодаренным и творческим людям на протяжении всей их жизни. Так, сорокадевятилетний Стендаль писал: «Что я за человек? Есть ли у

меня здравый смысл? И если есть, то глубок ли он?.. Я совершенно не знаю самого себя: и иногда ночью, когда размышляю об этом, прихожу в отчаяние. Добр я или зол, умен или глуп?» (32). В самопознании скрыт один из активнейших резервов самовоспитания, в том числе и творческих способностей.

Выдвигаемый принцип самопознания базируется на развивающейся способности человека к рефлекслирующему мышлению, в процессе которого осуществляется непрерывное осознание реально протекающей деятельности и на этой основе ее улучшение и приведение к некоторой нормативной форме. Рефлекслирующее мышление позволяет, осуществляя деятельность, одновременно обобщать те приемы и процедуры деятельности, которые способствовали бы успеху и, наоборот, перестраивать и даже отбрасывать те, которые препятствовали достижению цели.

Для практического применения принципа самопознания личности в процессе учебно-творческой деятельности, в целях саморазвития творческих способностей могут быть рекомендованы следующие правила:

1. Постоянно осмысливать не только то, что ты делаешь, но и как ты это делаешь. Осмысливая, запоминать наиболее оригинальные приемы и методы творческой деятельности.

2. Вести дневниковые записи, где стремиться осмыслить не только причины своих успехов, но и неудач в различных ситуациях творческой деятельности.

3. Развивать свои способности к самоанализу и рефлексии мышления. Помнить древнегреческое изречение «познай самого себя». Для этого изучать свои сильные качества и опираться на них. Постоянно работать над совершенствованием своих слабых качеств, компонентов творческих возможностей.

ПРИНЦИП ПЕРИОДИЧЕСКОЙ МОБИЛИЗАЦИИ И РЕЛАКСАЦИИ в процессе учебно-творческой деятельности, в целях саморазвития творческих способностей личности. На этот принцип, как и на закономерность, которую он отражает, педагоги обратили внимание давно. Однако поразительно, как ярко и убедительно раскрывает суть этого принципа мысль, которая была высказана более 150 лет назад немецким врачом Гуффеландом: «Чаще вредят детям не тем, что слишком мало, а тем, что слишком много думают о них, что окружают чрезмерной заботой и вниманием, что устраняют из жизни растущего организма все, что может заставить его напрячься, переутомиться, охладиться, поголодать, тем самым воспитывают натуры слабые, ибо нет силы без упражнений; простота и суровость воспитания суть основы долготлетия». Иными словами, все должно быть разумно. Гуффеланд не выступал вообще против любви или заботы о ребенке, только против чрезмерной, слепой, сковывающей всякую инициативу. Точно так же хочу сказать и о том, что человеку важно не только

иметь высокую цель, ставить перед собой серьезные задачи, но и уметь распределять свои силы по ступенкам достижения. «Именно достижение обогащает нас радостью и энергией, необходимой для следующего шага», – пишет член-корреспондент АМН СССР Г.И.-Косицкий (33, с.16). В этой же его статье обоснованы и фазы мобилизации и релаксации личности: «Первая фаза психофизиологического напряжения – фаза творческого подъема, фаза мобилизации. Если задача не решается, возникает вторая стадия напряжения, в которой резко повышается артериальное давление, число сокращений сердца, уровень адреналина и сахара в крови.

Третья стадия напряжения – ее характеризует угнетение всех физиологических систем – ужас, тоска, страх переходящие в невроз.

СН – ФхЦ (Эн х Ин Вн – ЭС Ис Вс).

Сн – степень напряжения – равна функции (Ф) от степени важности решений задачи или поставленной цели (Ц), умноженной на дефицит средств, необходимых организму для ее достижения. Под средствами в самом широком смысле подразумеваются необходимая энергия (Эн) и время (Вн), тогда как у каждого из нас имеются существующая энергия (ЭС), информация (ИС) и время (ВС). Если существующие средства равны необходимым, то напряжение равно нулю – мы достигли цели без напряжения. Чем более значима цель, и чем выше дефицит средств, необходимых для ее достижения, тем напряжение выше» (5).

Известно, что в процессе решения творческой задачи часто возникает психологический барьер, после чего даже значительное увеличение времени на решение задачи не приводит к ее решению. В этой ситуации необходима частичная или полная релаксация, то есть, необходимы физическое и психическое расслабление, снятие интеллектуальных и эмоциональных напряжений, отключение от навязчивых идей, способов, приемов решения задачи, которые не дают ожидаемого результата.

В процессе релаксации происходит отвлечение внимания от навязчивой идеи, шаблонного способа, подхода к решению творческой задачи. После чего легче переключить внимание на поиск оригинальных идей решения задачи, мобилизовать себя на ее решение.

Ученые отмечали, что многие счастливые идеи приходят не в процессе мобилизации и интенсивного поиска идеи решения задачи, а в процессе отдыха, прогулки. Это можно объяснить тем, что в условиях мобилизации творческих способностей личности, в процессе интенсивного сознательного поиска, идеи решения творческой задачи происходит преимущественно активизация логических процедур деятельности, в то время как в условиях релаксации активизируются подсознательные, интуитивные процедуры творческой деятельности и легче возникают оригинальные ассоциации, новые идеи, решения.

В.Д.Пекелис в книге «Твои возможности, человек» в разделе под характерным заголовком «Теория предельных нагрузок» пишет: «Один из принципов повышения творческой эффективности – это работа на пределе своих возможностей. Правда, найти этот предел можно пока лишь эмпирическим путем – постепенно и неуклонно повышая нагрузку и непрерывно анализируя реакцию своего организма – подобно тому, как это делают сегодня спортсмены в процессе тренировок» (34, с.148).

Таким образом, принцип периодической мобилизации и релаксации в процессе творческой деятельности базируется на следующей закономерности: эффективность творческой деятельности и саморазвития творческих способностей личности при прочих равных условиях тем выше, чем последовательнее достигается периодическая мобилизация творческих сил и способностей личности, их последующая релаксация, то есть снятие интеллектуальных и эмоциональных напряжений.

При реализации этого принципа следует придерживаться следующих правил:

1. Если творческую задачу решить не удастся, то после этапа мобилизации творческих способностей необходимо отдохнуть, расслабиться. Отвлечись, для этого переключите свое внимание с этой задачи и навязчивой, но малопродуктивной идеи ее решения. Вспомните наиболее привлекательный для вас пейзаж (закройте глаза и вспомните лес, море, горы ...), послушайте музыку, которая вас успокаивает, совершите прогулку, которая вас отвлечет от решения задачи. (Приемы релаксации и аутогенной тренировки в целях саморазвития личности хорошо описаны в книге В.Леви «Искусство быть собой» (35)).

2. После отдыха вновь мобилизуйте все свои творческие способности на решение задачи, сосредоточьте свое внимание на поиске наиболее оригинальных подходов, идей, средств ее решения.

ПРИНЦИПЫ ИНФОРМАТИВНОСТИ в учебно-творческой деятельности и в саморазвитии творческих способностей личности:

1. Принцип общественной и личной значимости информации.
2. Принцип генерализации информации.
3. Принцип надежности информации.
4. Принцип избыточности и ограничения информации.
5. Принцип достоверности информации.
6. Принцип дозирования (дискретности) информации.

7. Принцип необходимого и достаточного разнообразия средств, методов поиска, сбора, хранения, обработки, преобразования, использования информации. Нетрудно увидеть, что чисто внешне – по формулировкам – принципы информативности обучения и воспитания и саморазвития совпадают. Однако содержательно каждый из перечисленных принципов может быть рассмотрен и использован

бинарно: и в деятельности педагога, то есть в целях обучения и воспитания, и в деятельности ученика (студента) – в целях саморазвития.

ПОКАЖЕМ ЭТО В КАЧЕСТВЕ ПРИМЕРА НА ПРИНЦИПЕ ГЕНЕРАЛИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИИ в процессе учебно-творческой деятельности в целях саморазвития творческих способностей личности. Поскольку информация – поток научных знаний – в мире с каждым годом увеличивается в геометрической прогрессии, то в любом виде учебно-творческой деятельности, в том числе и творческой, возникает потребность ее уплотнения- генерализации.

Принцип генерализации информации в учебно-творческой деятельности в целях саморазвития творческих способностей личности реализуется через совокупность следующих правил:

1. Обращать особое внимание на овладение системой фундаментальных научных понятий, законов, теорий, методологических принципов.

2. В процессе отбора и применения информации прежде всего опираться на то, что является главным, основным, системообразующим.

3. Уделить внимание творческому применению общеучебных умений, искать общие способы, подходы решения творческих задач.

4. Особое внимание обращать на решение взаимообратных творческих задач, на прямые и обратные способы их решения.

5. Опираясь на известные принципы и правила учебно-творческой деятельности, искать и формулировать собственные принципы и правила самовоспитания творческих способностей.

Среди ПРИНЦИПОВ САМОУПРАВЛЕНИЯ в процессе учебно-творческой деятельности и саморазвития творческих способностей личности могут быть выделены следующие:

- 1) целеполагания и целеустремленности;
- 2) планирования;
- 3) самоорганизации;
- 4) нормирования;
- 5) учета;
- 6) самоконтроля;
- 7) корреляции.

Думается, что в перспективе для каждого из перечисленных принципов будут разработаны соответствующие правила. Пока лишь остановимся на некоторых из них. Так, *для реализации принципа целеполагания и целеустремленности могут быть полезны следующие правила:*

1. «Имей цель всей жизни... цель для года, для месяца, для недели, для дня, для часу и для минуты, жертвуя низшие цели высшим» (Л.Н.Толстой «Правила жизни»).

2. Помни, что «кто не знает, в какую гавань он плывет, для того нет попутного ветра» (Сенека).

3. Поставил перед собой цель – иди к ней, добивайся ее во что бы то ни стало!

Для овладения принципом планирования учащимися, студентами могут быть рекомендованы следующие правила:

1. Планируя, учитывайте время, устанавливайте реальные сроки достижения цели. «Учитывать время – значит дольше жить» (А.К.Гостев).

2. Планируйте, что вы должны достичь, сделать сегодня, завтра, через неделю, на перспективу!

3. Используйте хронокарты, анализируйте степень рациональности затрат времени, постоянно имейте резервы времени для выполнения главного, основного.

Для реализации принципа самоорганизации могут быть полезны следующие правила:

1. Научитесь приступать к делу сразу же, без «раскачки». Приступая к делу, сосредоточьтесь на главном, основном.

2. Меняйте вид занятий, придумывайте для себя стимулы.

3. «Что назначено непременно исполнять, то исполняй, несмотря ни на что. Что исполняешь, исполняй хорошо. Никогда не справляйся в книге, ежели что-нибудь забыл, а старайся сам припомнить. Заставь постоянно ум свой действовать со всею возможною силою» (Л.Н.Толстой «Правила жизни»).

4. Чаще используйте самоприказ: «Все», «Хватит», «Я должен это сделать», «Вперед и только вперед!».

5. Помните слова поэта:

“Не позволяй душе лениться!

Чтоб в ступе воду не толочь:

Душа обязана трудиться

И день и ночь, и день и ночь!»

6. «Каждый вечер добросовестно давать отчет в своих поступках» (36, с.17).

Среди ПРИНЦИПОВ ОПТИМАЛЬНОСТИ учебно-творческой деятельности в целях саморазвития творческих способностей личности могут быть выделены принципы:

1) оптимального сочетания теории и практики;

2) оптимального сочетания конкретного и абстрактного;

3) оптимального сочетания логического и эвристического (интуитивного);

4) оптимального сочетания логического (индивидуального) и коллективного;

5) оптимального сочетания эмоционального и рационального;

6) оптимизации условий (гигиенических, психологических, эстетических и других), в которых протекает учебно-творческая деятельность.

Наиболее универсальным критерием оптимальности деятельности является время. К экономии времени, в конечном счете, сводится вся экономия любого труда. Однако время – не единственный критерий оптимизации. Важно, чтобы цель достигалась не любой ценой, а при наименьшей затрате сил и средств деятельности.

В последние годы принципы и правила оптимизации в педагогике и дидактике активно разрабатывались Ю.К.Бабанским, И.П.Раченко, Б.С.Гершинским и другими учеными.

Учащимся, студентам для *практического применения принципов оптимизации могут быть рекомендованы следующие правила:*

1. Помнить, что универсальный критерий оптимизации – время. Время нельзя остановить, но можно и нужно разумно и рационально использовать.

2. Экономя время, его иногда целесообразно увеличить, особенно на этапе поиска оригинальных идей решения творческих задач и на тех этапах, где наибольшая вероятность допустить ошибку.

3. Не стремиться достичь цели любой ценой, а искать оптимальный способ, средство деятельности.

4. Помнить о дуализме (двойственности) творческого мышления и оптимально сочетать анализ и синтез, теоретическое и практическое, логическое (осознаваемое) и интуитивное (неосознаваемое), конкретное и абстрактное, рациональное и эмоциональное, фантастическое и реальное, репродукцию и творчество.

5. Оптимизировать не только процесс учебно-творческой деятельности, но и условия, в которых он протекает: гигиенические, психологические, эстетические и др.

Теоретический анализ показывает, что в качестве ПРИНЦИПОВ СОЦИАЛИЗАЦИИ деятельности в целях саморазвития способностей личности могут быть выделены и сформулированы следующие:

1. Принцип сочетания личной и общественной значимости деятельности.

2. Принцип сотрудничества (сотворчества).

3. Нравственные принципы.

4. Эстетические принципы.

Так, например, среди **ЭСТЕТИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ** хотелось бы остановиться на ПРИНЦИПЕ ГАРМОНИИ, ПРОСТОТЫ И КРАСОТЫ в саморазвитии личности. Закономерность и принцип простоты и красоты в различных аспектах разрабатывали Р.Декарт, Б.Спиноза, Г.Лейбниц, И.Ньютон и другие ученые. Они успешно применяли его в своей творческой деятельности. Этот принцип справедлив и для художественного, и для любого другого вида творческой деятельности. Принцип простоты, гармонии и красоты одновременно является и критерием творческой деятельности и регулятивом в самовоспитании творческих способностей личности.

«Каждому приходилось сталкиваться с проблемами, решить которые, казалось бы, невозможно, пока вдруг неожиданно не обнаружится удивительно простое решение» (37, с.13). Известный ученый, основоположник кибернетики Норберт Винер, писал: «Едва ли кто-нибудь из нематематиков в состоянии освоиться с мыслью, что цифры могут представлять собой культурную и эстетическую ценность или иметь какое-нибудь отношение к таким понятиям, как красота, сила, вдохновение» (38).

Правила принципа простоты и красоты:

1. Помнить, что любовь к Родине начинается с любви к прекрасному. Русские зодчие говорили: «Только бедные духом не украшают свое жилище». Поэтому все, что делаешь, – делай просто и красиво!

2. «Не множить сущность без необходимости» (Вильям Оккама).

3. Помнить, что «природа проста и не роскошествует излишествами» (И.Ньютон). «Истину можно узнать по простоте и изяществу» (Р.Фейман). «Природа весьма проста, что этому противоречило, должно быть отвергнуто» (М.В.Ломоносов).

4. Помните, что простота и красота достигаются большим напряжением и трудом. «Прекрасное трудно», – любил говорить своим ученикам Сократ.

К ПРИНЦИПАМ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ учебно-творческой деятельности в целях саморазвития творческих способностей могут быть отнесены следующие:

1. Принцип личной значимости учебно-творческой деятельности.

2. Принцип учета своих личных качеств, творческих способностей и возможностей.

3. Принцип индивидуального стиля учебно-творческой деятельности.

4. Принцип оптимизма.

Характеризуя ПРИНЦИП ЛИЧНОЙ ЗНАЧИМОСТИ учебно-творческой деятельности, необходимо отметить следующее. Данный принцип опирается на известную в психологии закономерность, согласно которой любая человеческая деятельность, при прочих равных условиях, тем эффективнее, чем она более значима для личности. Учащимся, студентам *для практического применения принципа личной значимости* учебно-творческой деятельности *могут быть рекомендованы следующие правила:*

1. Приступая к любой, в том числе к учебно-творческой деятельности, важно осмыслить ее главную, конечную цель.

2. Соотнести объективно существующую цель с лично-значимыми мотивами, среди которых могут быть:

– стремление добиться успеха, стремление получить более высокую оценку;

– познавательный, исследовательский интерес (желание что-то узнать, понять, объяснить);

- желание быть первым, быть лидером;
- стремление овладеть новым способом решения творческой задачи и т.д.

3. Среди целей-мотивов следует отдать предпочтение тем, которые одновременно будут способствовать успеху учебно-творческой деятельности и лично значимы для вас.

Каждая личность неповторима, поэтому важно придерживаться ПРИНЦИПА ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ учебно-творческой деятельности в целях саморазвития учебно-творческих способностей личности. *В связи с этим принципом* учащимся, студентам *могут быть полезны следующие правила:*

1. Не копировать слепо общеизвестные методы, приемы решения творческих задач, а адаптировать их с учетом своих способностей и конкретной ситуации.

2. Всякий раз искать свой подход, свой оригинальный метод решения творческой задачи.

3. Искать свой ритм, темп, свой стиль учебно-творческой деятельности, опираясь на сильные и учитывая слабые свои качества.

ПРИНЦИП ОПТИМИЗМА и веры в успех в процессе учебно-творческой деятельности в целях саморазвития творческих способностей личности базируется на следующей закономерности. Результативность учебно-творческой деятельности и процесс развития творческих способностей, при прочих равных условиях, тем эффективнее, чем оптимистичнее настрой личности на возможность достижения конечной цели даже в случае временных неудач.

ПРИНЦИП ОПТИМИЗМА в процессе учебно-творческой деятельности в целях саморазвития творческих способностей личности *требует выполнения следующих правил:*

1. Не отчаиваться, не успокаиваться даже в случае временных неудач.

2. Внушать себе: «Я решу эту задачу, я обязательно найду оригинальный способ ее решения! Решал же я творческие задачи и более сложные, и более трудные!!!»

3. В случае неудач всякий раз вести поиск нового принципа, метода, средств до тех пор, пока не отыщется «ключ» к решению творческой задачи. Постоянно помнить: оптимизм и вера в успех – залог успеха!

4. Не следует преувеличивать свои силы, но, конечно, и не уменьшать их. Надо верить в себя» (Н.Островский).

5. «Ищи в других людях всегда хорошую сторону, а не дурную. Чтобы каждый день любовь твоя ко всему роду человеческому выражалась бы чем-нибудь» (Л.Н.Толстой «Правила жизни»).

Нельзя не обратить внимание на то, что отдельно взятый принцип, правило применяются исключительно редко. Чаще всего применяются совокупность принципов и правил. При этом они, допол-

няя друг друга, выступают в качестве регулятивов творческой деятельности и самовоспитания творческих способностей личности. Принципы обычно выполняют функцию формирования наиболее общей стратегии, правила определяют частные тактики различных видов творческой деятельности и саморазвития творческих способностей личности. Хотелось бы также заметить, что та совокупность принципов и правил, которые описаны в этом параграфе, является лишь основой, которую сама личность совершенствует и развивает. Предложенную в этом параграфе систему принципов и правил следует рассматривать не иначе как открытую систему, которая также развивается и совершенствуется самой личностью. Личность по мере своего развития овладевает все новыми и новыми принципами и правилами. Например такими, как принципы причинности, формализации, соответствия, дополнительности, аппроксимации и другими.

Хотелось бы подчеркнуть, что знание закономерностей, принципов и правил творческого саморазвития еще не гарантирует успеха личности в ее самодвижении и в самосовершенствовании. Необходимо овладение и систематическое применение их в различных ситуациях, в различных видах деятельности. Их применение диалектично по своей природе, так как с развитием творческого потенциала личности они (то есть закономерности, принципы и правила творческого саморазвития) применяются с учетом ситуации, системно, в целостном единстве и всякий раз на новом, более высоком уровне эффективности.

6.3. МНОГОМЕРНЫЙ ПОДХОД К КЛАССИФИКАЦИИ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ, ВОСПИТАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

В педагогике, пожалуй, нет такой категории, которая столь важна для развития педагогической теории, совершенствования педагогической практики, какой является категория «метод», методы обучения (преподавания, учения), методы воспитания и саморазвития. Однако, несмотря на многочисленные дискуссии, категория «метод» остается еще далеко неисследованной, а существующие определения – более чем спорными. Причем сам факт того, что методы обучения и воспитания практически всегда рассматриваются изолированно, в разных разделах учебников и учебных пособий по педагогике, говорит о том, что научные, целостные, системные представления о методах обучения и воспитания еще не сформировались. Чтобы убедиться в этом, приведем наиболее характерные традиционные трактовки «метод» в дидактике и педагогике.

С учетом принципа историзма представляет научный интерес обратиться к более раннему определению метода, которое давалось, например, в «Дидактике» М.А.Данилова и Б.П.Есипова в 1957 году: «Методы обучения есть способы работы учителя и руководимых им учащихся, с помощью которых достигается усвоение после-

дними знаний, умений и навыков, а также формирование их коммунистического мировоззрения и развитие познавательных сил» (39, с.251). Т.А.Ильина дала следующую характеристику методам воспитания: «Под методами воспитательных воздействий на учащихся, или методами воспитания, подразумеваются воздействия воспитателя на сознание, волю и чувства учащихся в целях формирования у них убеждений и навыков коммунистического поведения» (40, с.391).

Даже самый предварительный и общий анализ приведенных определений позволяет обратить внимание на их недостаточную корректность. Во-первых, некорректно определять «метод» через понятие «способ», так как это слова одного синонимического ряда. Поэтому «способ» не может быть родовым понятием по отношению к категории метод». Что же является родовым понятием относительно понятия «метод»? Если сравнить, соотнести «метод» и «деятельность», то деятельность выступает более широким родовым понятием по отношению к методу. Метод характеризует деятельность с позиции процесса, то есть метод – процессуальная характеристика деятельности. Но не любой процесс есть метод. Метод выступает нормативной моделью процесса деятельности, а в связи с этим метод является теорией деятельности, то есть теорией того, как нужно действовать наиболее рациональным и оптимальным образом в процессе решения соответствующих задач. Во-вторых, и это самое важное, ни одно из цитированных и известных нам определений не дает понимания и ответа на следующий вопрос: каков генезис метода, например, метода воспитания? Поскольку в имеющихся определениях сущность методов обучения или воспитания остается нераскрытой, то ни педагогу-исследователю, ни педагогу-практику неясно, как разрабатывать и совершенствовать метод. Вместе с тем в педагогической литературе мы встречаем указания на то, что «метод отражает внутренние закономерности развития той деятельности, в которой он применяется, обнаруживает присущие данному процессу существенные особенности» (41, с.132). Поэтому не случайно деятельность, осуществляемая на основе метода, всегда более эффективна и более оптимальна, так как учитываются закономерности и, надо полагать, принципы, которые далее трансформируются в соответствующие приемы, выступающие надежными регулятивами личности в соответствующем виде деятельности.

Действительно, философы, в частности П.В.Копнин, также обращают внимание на то, что «метод – это правила действия, правила стандартные и однозначные, нет стандарта и однозначности – нет правила, а значит и нет метода» (42, с.305). Но, как это сейчас установлено и в психологии, и в педагогике, правила могут быть различного типа. Для решения типовых задач разрабатываются алгоритмы, правила алгоритмического типа. Для решения творческих задач наибо-

лее эффективны эвристики, эвристические предписания, эвристические правила. Возможны также правила промежуточного типа, их обычно называют правилами полуввристического и полуалгоритмического типа.

Таким образом, различные виды деятельности имеют свои внутренние закономерности, принципы, правила и, надо полагать, методы. Но один метод не может быть атрибутом двух различных видов деятельности. Поэтому, на наш взгляд, некорректно говорить «метод обучения» в единственном числе. Правильнее сказать «Методы обучения», так как имеется в виду применение двух методов и, соответственно, двух видов деятельности: преподавания и учения в их диалектическом единстве.

Поэтому бинарный подход к разработке методов обучения (методов преподавания и учения), который в отечественной дидактике представлен в работах М.М.Левиной, М.И.Махмутова, Т.И.Шамовой и других, является более прогрессивным еще и потому, что в данном случае реализуется один из важнейших методологических принципов советской педагогики – принцип деятельностно-личностного подхода к разработке проблемы методов.

В педагогике правомерно и более прогрессивно осуществить бинарный подход, то есть разрабатывать параллельно методы воспитания и методы самовоспитания, так как воспитание и самовоспитание хотя и взаимосвязаны, предполагают разные виды деятельности, каждый из которых имеет свои цели, субъект деятельности, средства и свои специфические методы.

Анализ педагогической литературы по проблеме методов обучения, воспитания также показывает, что многие исследователи подчеркивают и выделяют как важнейшую функцию метода его организующую, управляющую функцию. Действительно, если эта функция, этот признак метода исчезает, значит, исчезает и сам метод. Не случайно в определениях методов обучения, воспитания чаще всего для их характеристики используют такие признаки, как метод «организуется», или, как пишет Ю.К.Бабанский, метод «характеризует» определенным образом упорядоченную деятельность (43, с.177). Я.И.Лернер и М.Н.Скаткин, раскрывая специфику методов обучения, также непременно выделяли их управляющую, организующую функцию. Поэтому под методом обучения они понимали «систему целенаправленных действий учителя, организующих познавательную и практическую деятельность учащегося, обеспечивающую усвоение им содержания образования и, тем самым, достижения целей обучения» (44, с.187).

Далее хотелось бы обратить внимание еще на одну особенность. Метод, если он разработан, например, в математике, физике, применяется, как правило, не для одной-двух, а для определенного типа задач. Поэтому и выбор, например, метода воспитания, определя-

ется не только и не столько целью воспитания, сколько типом воспитательной задачи, которую предстоит решить педагогу.

Если обобщить вышеизложенное, то метод воспитания (преподавания) или самовоспитания (учения) может быть определен следующим образом. **Метод воспитания (преподавания)** – это разработанная с учетом педагогических (дидактических) закономерностей и принципов система приемов и соответствующих им правил воспитательной (обучающей) деятельности педагога, целенаправленное применение которых позволяет существенно повысить эффективность управления соответствующим видом деятельности и общения воспитуемых (обучаемых) в процессе решения определенного типа воспитательных (дидактических) задач.

Метод самовоспитания (учения) – это разработанная с учетом педагогических (дидактических) принципов и закономерностей система приемов и соответствующих им правил самовоспитания (учения), целенаправленное применение которых существенно повышает эффективность самоуправления личности ученика в различных видах деятельности и общения в процессе решения определенного типа задач самовоспитания (учебных задач).

В предложенных определениях методов воспитания и самовоспитания, преподавания и учения осуществлен общий генетический и одновременно деятельностно-личностный подход к трактовке категории «метод» в педагогике и дидактике.

Действительно, с формально-логической точки зрения понятие «метод», его педагогическую сущность мы раскрываем генетически. В связи с этим предложенное определение отвечает на вопрос: как разрабатывается и совершенствуется метод воспитания (преподавания) или метод самовоспитания (учения)?

Если обратиться, например, к исследовательскому методу или методам проблемного обучения, то сначала эмпирически и далее теоретически была обнаружена дидактическая закономерность: чем чаще ставятся и успешнее разрешаются в процессе обучения учебные проблемы (исследовательские задачи, исследовательские задания), тем существенно повышается эффективность процесса обучения. На этой основе был обоснован исследовательский принцип, а позднее и принцип проблемности.

Исследовательский принцип, а затем и принцип проблемности, став общей стратегией деятельности педагогов, потребовал для своей реализации некоторой системы приемов (правил), как отбирать цели и содержание учебного материала для того, чтобы создать проблемную ситуацию, как создать проблемную ситуацию, как ее наиболее эффективно разрешить.

Различные типы и виды учебных проблем (например, теоретические и экспериментальные) потребовали разработки адекватных им приемов, правил деятельности и педагога, и учащихся. Таким об-

разом, проблемность, как дидактическая закономерность и дидактический принцип, выполнила важную системообразующую функцию в разработке и структурировании приемов и правил деятельности педагогов и учащихся.

Наконец, хотелось бы развести понятия «прием» и «правило», «прием» и «метод». По этим вопросам в педагогической литературе также нет исчерпывающего ответа. Однако не утратили свою актуальность соображения, высказанные в «Общих основах педагогики» под редакцией Ф.Ф.Королева и В.Е.Гмурмана: «Разграничивая понятия «метод» и «прием», следует иметь в виду, что их граница очень подвижна, изменчива» (45, с.133). «Каждый метод представляет собой определенную систему приемов» (18, с.134).

В свою очередь, прием как элемент метода и, соответственно, фрагмент деятельности состоит из системы наиболее рациональных действий. При помощи приема не решается вся задача, а лишь какой-то ее этап, какая-то ее часть. Таким образом, прием и метод соотносятся как часть и целое. Если далее соотнести понятия «прием» и «правила», то следует обратить внимание на следующее. Правило – это нормативное предписание, указание, как следует действовать наиболее оптимальным образом, чтобы осуществить соответствующий ему прием деятельности. Следовательно, правило выступает описательной, нормативной моделью приема, а система правил для решения определенного типа задач – это уже нормативно-описательная модель метода.

В настоящее время в педагогической и дидактической литературе выделено довольно большое число (по нашим подсчетам более 50) методов воспитания (преподавания) и самовоспитания (учения), значительная часть из которых прямо или косвенно ориентирована на развитие творческих способностей личности. Особенно большое распространение получили методы проблемного обучения. По бинарной классификации М.И.Махмутова – пять методов преподавания и пять методов учения. Выделяется целая группа методов организации дидактических, деловых и других игр. Интенсивно разрабатываются эвристические методы (мозгового штурма, эмпагии, инверсии и эвристических вопросов и др.), которые непосредственно ориентированы на развитие интуиции и других компонентов творческих способностей личности.

Если учесть, что эти методы ежедневно педагогу-практику приходится соотносить с традиционными методами воспитания и обучения и испытывать всякий раз затруднения в их отборе, то возникает реальная потребность предпринять классификацию методов воспитания (преподавания) и самовоспитания (учения) с учетом современных методологических принципов целостности, системности, деятельностного, личностного и других подходов.

Однако с учетом принципа историзма этому непременно должен предшествовать хотя бы краткий экскурс в историю разработки проблемы классификации методов в педагогике и дидактике. Попробуем это сделать, естественно, с учетом специфики проблем педагогики творчества под углом зрения генезиса методов, с ориентацией на развитие творческих способностей личности.

Анализ методов обучения, воспитания в прошлом показывает, что еще Ян Амос Коменский призывал учителей обучать своих учеников так, «чтобы они исследовали и познавали самые предметы, а не помнили только чужие наблюдения и объяснения» (46, с.138).

Выдающийся немецкий педагог А.Дистервег пропагандировал методы преподавания, побуждающие мысль ученика, активно формирующие умение рассуждать и наблюдать. Его дидактика развивающего обучения основана на применении эвристического метода и сократической беседы.

К.Д.Ушинский в разработанной им дидактической системе предусматривал: обучение школьников сравнению и сопоставлению, применение сократического метода, постепенное повышение умственной нагрузки учащихся, последовательное развитие у них навыков и умений познавательной деятельности.

Анализ педагогической деятельности и ее результативности позволил П.Ф.Каптереву выделить три формы передачи знаний подрастающему поколению: догматический, аналитический и генетический, подразделив последнюю на два вида – сократический и эвристический. Эвристический метод, по его меткому замечанию, особенно активизирует «самостоятельное внимание слушателя к предмету исследования» (47, с.348).

Идеи эвристического, а позднее – исследовательского метода, особенно тщательно и всесторонне разрабатывались в двадцатые годы. Обращалось особое внимание на совершенствование и применение «активных методов». Н.К.Крупская дала наиболее ценные методологические рекомендации относительно их применения. «Методы словесный и наглядный – методы пассивные. Исследовательский метод и метод трудовой – методы активные», – писала Н.К.Крупская в 1927 году в отзыве на рукопись статьи Б.П.Есипова «О терминологии методических приемов» (48). Вместе с тем она не противопоставляла эти две группы методов, много внимания уделяла развитию коллективного труда учащихся, методам их самоуправления.

Постепенно в отечественной педагогике накапливается богатый арсенал методов обучения, воспитания и самовоспитания учащихся, студентов, появляется необходимость их классификации. Были предложены различные основания (признаки) для классификации методов обучения и воспитания. Наиболее известна классификация методов обучения по источникам передачи и характеру восприятия учебного материала учащимися, согласно которой выделяются словес-

ные, наглядные и практически методы обучения. Данная классификация предложены С.И.Перовским, Е.Я.Голанддом. эта «традиционная классификация», как ее часто называют, получила всестороннюю и, надо заметить, обоснованную критику, особенно в работах М.Н.Скаткина, И.Я.Лернера, которые, в свою очередь, предложили в соответствии с характером познавательной деятельности учащихся такие методы, как объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, эвристический, исследовательский.

Несомненно, прогрессивным явлением в советской дидактике является бинарный подход к классификации методов обучения (методов преподавания и методов учения), который представлен в работах М.М.Левиной, М.И.Махмутова, Т.И.Шамовой и других.

Поскольку обучение – двусторонний процесс, слагающийся из деятельности педагога и деятельности учащихся, то каждый из этих видов деятельности имеет свои цели, содержание и, надо полагать, методы. Теоретический анализ показывает, что воспитательный процесс также может и должен быть рассмотрен с бинарных, деятельностно-личностных позиций. В связи с этим следует выделить и классифицировать методы воспитания и соответственно им методы самовоспитания личности ученика, студента. Но они, естественно, будут разные, в зависимости от воспитательных (дидактически) целей-задач. Не случайно, например, в учебниках педагогики выделяют методы нравственного воспитания, методы трудового воспитания, методы эстетического воспитания и т.д.

В последние годы наиболее плодотворным и перспективным оказался управленческий подход к разработке и классификации методов обучения. Наиболее характерным в этом плане является классификация методов, предложенная Ю.К.Бабанским (49, с.23), который выделил три большие группы методов: методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности, методы стимулирования и мотивации учения, методы контроля и самоконтроля. Следуя логике исследования методов обучения Ю.К.Бабанского, считаем возможной, во-первых, его идею управленческого подхода распространить и на методы воспитания, и на методы самовоспитания личности. Во-вторых, даже терминологически (см. методы контроля и самоконтроля) более перспективно управленческий подход при классификации методов осуществить бинарно и распространить для всех методов, а не только для контроля и самоконтроля. И, в-третьих, организация, стимулирование, контроль не исчерпывают всех методов педагогического управления, а методы мотивации и самоконтроля – методов самоуправления ученика в учебной деятельности.

Поэтому, если взять за основу классификации функции управления, с учетом специфики задач, которые решают педагог и учащийся

на различных этапах педагогического управления и самоуправления, можно выделить следующие методы:

Методы воспитания (преподавания) с позиции основных этапов педагогического управления должны включать в себя: методы: **целеполагания, планирования, организации, стимулирования, релаксации, нормирования, учета, контроля, педагогического анализа, коррекции.**

Методы самовоспитания (учения) с позиции основных этапов самоуправления личности и коллектива учащихся – методы **целеполагания, самоорганизации, мобилизации, релаксации, нормирования, учета, самоконтроля, самоанализа, коррекции.**

Нетрудно увидеть, что при таком перечне методов мы добиваемся целостности и завершенности классификации методов воспитания (преподавания) и самовоспитания (учения) с позиции их управленческой функции, чего не было достигнуто ни в одной из известных нам классификаций.

Действительно, в учебниках педагогики часто педагогический процесс начинают анализировать с «организации», а реально он начинается с «целеполагания». Кроме того, методы педагогического управления существенно меняются и зависят от уровня проблемности задачи, которую решает ученик. Так, если ученик решает типовую задачу, то методов педагогического управления – метод преподавания будет информационно-алгоритмическим.

Информационно-алгоритмический метод преподавания – это система приемов (правил) деятельности педагога по сообщению учебной информации и применению алгоритмических средств прямого и оперативного управления репродуктивной (исполнительной) деятельности ученика.

Если же педагогу требуется организовать ученика на решение творческой задачи, то его метод будет уже существенно иным. Его можно назвать проблемно-эвристическим, так как в деятельности педагога будут доминировать приемы (правила) деятельности по применению эвристических средств косвенного и перспективного управления.

Возможен и промежуточный метод преподавания – проблемно-информационный, когда педагог ставит проблему и дает частичную информацию, указание, разъяснение общего характера по ее решению.

Таким образом, условно выделив три уровня проблемности учебных (воспитательных) задач, можно выделить три метода воспитания (преподавания) и три различных метода самовоспитания (учения), как показано в таблице 1.4. На различных этапах развития педагогики и дидактики было немало сторонников классификации методов обучения по логическому признаку. Классификации методов обучения по логическому признаку придерживаются В.Ф.Паламар-

чук, В.И.Паламарчук, С.Г.Шаповаленко. Логический подход к разработке методов обучения характерен для А.И.Анастасьева (1911), М.И.Демкова (1917), М.А.Данилова (1965), Д.В.Вилькеева (1972) и других. М.Н.Алексеев (50, с.20-28) по логическому основанию выделил индуктивный, дедуктивный, аналитический и синтетический методы обучения.

Действительно, имеются веские основания для того, чтобы логические приемы (правила) деятельности брать в качестве критерия при классификации методов обучения (преподавания и учения). «Функции и место различных групп логических методов в учебном процессе различны, – пишет В.Ф.Паламарчук, – на этапе восприятия и осмысления новой информации более эффективны аналитические методы и приемы (анализа и выделения главного, классификации, определения и объяснения понятий, аналогии), на этапе обобщения и применения знаний – синтетические методы и приемы (обобщения, систематизации, конкретизации, доказательства и опровержения)» (51, с.87).

Однако для большего класса задач воспитания (преподавания) и самовоспитания (учения), особенно для решения творческих задач, лучшие результаты дает применение приемов (правил) эвристического типа. Поэтому наряду с логическими в педагогическом процессе находят все более активное применение эвристические методы (мозгового штурма, эмпагии, инверсии, синектики и др.).

Анализ обучающей, воспитывающей деятельности педагога и учебной деятельности учащихся в различных ситуациях учебного процесса показывает, что система их действия во многом предопределяется тем, на основе каких методов научного познания в своей деятельности они опираются. Возможность классифицировать методы обучения (преподавания и учения) по такому важному критерию, как основы методов научного познания; либо выдвигались, либо косвенно обсуждались в работах М.А.Данилова, А.В.Усовой, Д.В.Вилькеева, В.И.Андреева и других.

В своих более ранних публикациях автор на материале обучения физики показал, что, например, эксперимент, является и методом преподавания (чаще всего в процессе демонстрационного эксперимента учителя), и методом учения (особенно в процессе фронтальных опытов, выполнения лабораторных работ и т.д.).

В условиях вуза методы преподавания и методы учения все более и более опираются на методы научного познания, а в системе УИДС (учебно-исследовательской деятельности студентов), особенно НИДС (научно-исследовательской деятельности студентов) практически их применяют в полном объеме. Поэтому основы методов научного познания (эксперимента, моделирования, логических, математических, исторических и др.) могут быть представлены при классификации методов преподавания и учения. Вместе с тем, если взять

Таблица 1.4

Многомерный подход к классификации методов воспитания (преподавания) и самовоспитания (учения)

Основание (признак) классификации методов	Субъективно-объективные отношения (кто кого воспитывает)	Доминирующие цели (задачи)		Доминирующие функции управления в процессе	
		Воспитания (преподавания)	Самовоспитания (учения)	Воспитания (преподавания)	Самовоспитания (учения)
Наименование методов	<p>а) методы воспитания (педагог воспитывает учащихся, студентов)</p> <p>б) методы самовоспитания (личность воспитывает самое себя)</p> <p>в) методы воспитания личности в коллективе (воспитывает коллектив):</p> <ol style="list-style-type: none"> общественное мнение; традиции коллектива; соревнование; общение; пример лучших; повышение требований, усложнение задач и заданий; поощрение и порицание 	<p>методы умственного воспитания</p> <p>методы нравственного воспитания</p> <p>методы трудового воспитания</p> <p>методы общественного воспитания</p> <p>методы физического воспитания</p> <p>методы эстетического воспитания</p> <p>методы преподавания</p>	<p>методы умственного самовоспитания</p> <p>методы нравственного самовоспитания</p> <p>методы трудового самовоспитания</p> <p>методы общественного самовоспитания</p> <p>методы физического самовоспитания</p> <p>методы эстетического самовоспитания</p> <p>методы эстетического самовоспитания</p> <p>методы эстетического самовоспитания</p>	<p>методы педагогического управления:</p> <ol style="list-style-type: none"> целеполагания, планирования, самоорганизации, стимулирования, релаксации, контроля нормирования, учета, педагогического анализа, коррекции 	<p>методы самоуправления:</p> <ol style="list-style-type: none"> целеполагания, планирования, самоорганизации, мобилизации, релаксации, самоконтроля нормирования, учета самоанализа

Продолжение таблицы 1.4

<p>Основание (признак) классификации методов</p>	<p>Уровень проблемности задач</p>		<p>Доминирование логических или эвристических приемов (правил) деятельности в процессе как воспитания (преподавания), так и самовоспитания (учения)</p>
	<p>воспитания (преподавания)</p>	<p>самовоспитания (учения)</p>	
<p>Наименование методов</p>	<p>методы воспитания (преподавания)</p> <p>а) проблемно-эвристический,</p> <p>б) проблемно-информационный,</p> <p>в) информационно-алгоритмический</p>	<p>методы самовоспитания (учения):</p> <p>а) творческий (исследовательский),</p> <p>б) репродуктивно-исследовательский,</p> <p>в) репродуктивный (исполнительский)</p>	<p>а) логические (анализа, сравнения, описания, определения, объяснения, доказательства, обобщения, систематизации, классификации).</p> <p>б) эвристические (мозгового штурма, инверсии, эмпагии, эвристических вопросов, многомерных матриц, синектики и др).</p>
			<p>Основные методы научного познания, применяемых в процессе воспитания (преподавания) и самовоспитания (учения)</p> <p>логический,</p> <p>исторический,</p> <p>математический,</p> <p>моделирование,</p> <p>эксперимент</p> <p>и др.</p>

<p>Основание (признак) классификации методов</p> <p>Наименование методов</p>	<p>Доминирование процессов (правил) мобилизации личности в процессе самовоспитания</p>	<p>Доминирование приемов (правил) релаксации (снятие напряжения) в процессе воспитания</p>	<p>самовоспитания</p>
	<p>стимулирования в процессе воспитания</p> <p>Методы стимулирования:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Внушение личной, общественной значимости и успешности деятельности 2. Повышение требований, уровня трудностей задач и заданий 3. Создание проблемных ситуаций 4. Создание дискуссионных ситуаций 5. Создание нравственных ситуаций 6. Создание ситуаций ролевого общения 7. Поощрения и порицания 	<p>воспитания</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Внушение, ориентированное на снятие напряжения воспитуемых 2. Снижение требований, уровня трудности задач и заданий 3. Создание ситуаций снятия напряжения: а) с применением функциональной музыки, б) с применением специальных поз типа «поза кучера», в) переклочение на малозначимые виды деятельности и др. 4. Гипноз 	<p>Методы релаксации</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Самовнушение, ориентированное на снятие напряжения 2. Снижение требований, уровня трудности задач и заданий 3. Самостоятельное снятие психических напряжений: а) с применением функциональной музыки, б) с применением специальных поз типа «поза кучера», в) переклочение на малозначимые виды деятельности и др. 4. Аутогенная тренировка

эксперимент как методов преподавания и учения, то он имеет значительные возможности для воспитания и самовоспитания (формирует целеустремленность, наблюдательность, собранность, способность принимать ответственные решения). Если взять, например, исторический метод, то его применение воспитывает у учащихся отношение к тому или иному историческому факту, развивает способности видеть явления в их историческом развитии и т.д. поэтому в основу методов воспитания (преподавания) и самовоспитания (учения) могут быть положены основы методов научного познания (логический, исторический, математический, моделирования, экспериментальный и др.).

В последней классификации Ю.К.Бабанского в отдельную группу методов выделены методы стимулирования и мотивации учения. Нам представляется возможной и необходимой, особенно с учетом современных исследований по суггестопедии, аутотренингу, разработки интенсивных методик обучения иностранному языку, а также активизации и интенсификации процесса воспитания и самовоспитания, выделить в отдельную группу **методы стимулирования** – как методы воспитательной деятельности педагога, а методы самовоспитания в этой группе целесообразнее назвать **методами мобилизации**. Кроме того, наряду со стимулированием и мобилизацией большой эффект достигается применением **методов релаксации**, которые также применяются бинарно и в процессе самовоспитания.

Предпринятый многомерный, бинарный, деятельностно-личный системный и целостный подход к классификации методов воспитания (преподавания) и самовоспитания (учения) открывает, на наш взгляд, новые возможности для педагогического осмысления всего богатства современных педагогических методов, особенно для развития творческих способностей личности ученика, студента. Более того, в предложенной классификации (каждый педагог-практик мысленно ее соотнесет с применяемыми методами) видны резервы, слабые места, недостаточная научная разработка отдельных методов. Так, из методов педагогического управления особенно слабо разработаны методы целеполагания, нормирования и учета, педагогического анализа процесса и достигнутого результата.

Действительно, если взять метод целеполагания, то для его разработки нужна система правил отбора целей воспитания в зависимости от возраста, специфики учебного предмета, этапа овладения учебным материалом, этапа педагогического управления, соответствующего вида деятельности воспитуемых, в том числе и учебно-творческой деятельности.

Методы нормирования и учета требуют разработки системы педагогических правил, прежде всего, норм времени на репродукцию и творчество учащихся и студентов, учета реального соотношения этих

и других видов деятельности в практике современной средней школы, ПТУ и вузов.

Особенно слабо разработаны и, как следствие, не получили должного практического применения эвристические методы учебно-творческой деятельности учащихся, студентов. Поэтому разработке правил применения этих методов и будет уделено особое внимание в следующем параграфе.

Предложенный многомерный подход классификации методов воспитания (преподавания) и самовоспитания (учения) существенно упрощает их выбор и для развития творческих способностей ученика, студента. Действительно, чтобы осуществить выбор соответствующего метода, необходимо ответить на следующие вопросы:

1. Кто кого воспитывает? (см. табл. 4).
2. Какие цели, задачи при этом ставятся?
3. Какие при этом доминируют, реализуются функции управления?
4. Каков уровень проблемности задач?
5. Не целесообразно ли использовать методы научного познания? Какие?
6. Логические или, наоборот, эвристические методы доминируют в деятельности?
7. Необходимы ли методы стимулирования? Какие?
8. Не целесообразно ли использование методов релаксации? Каких?

Отвечая последовательно на эти вопросы, удается выбрать совокупность тех необходимых и достаточных методов воспитания (преподавания) или самовоспитания (учения), которые последовательно бы решали всю совокупность педагогических задач развития способностей личности ученика, студента.

Предложенная многомерная модель классификации методов воспитания (преподавания) и самовоспитания (учения) также отражает и диалектику методов, их многообразие, сочетаемость и тенденцию к взаимопереходу. Кроме того, предложенная модель классификации методов является открытой системой, которая в будущем, несомненно, будет совершенствоваться и дополняться.

6.4. ЭВРИСТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ГЕНЕРИРОВАНИЯ НОВЫХ ИДЕЙ

Если мысленно все известные методы решения творческих задач разделить по признаку доминирования логических или, наоборот, эвристических (интуитивных) процедур и соответствующих им правил деятельности, то можно выделить две большие группы методов: а) логические методы решения творческих задач – методы, в которых преобладают логические правила анализа, сравнения, обобщения, классификации, индукции, дедукции и т.д., б) эвристические методы решения творческих задач.

Эвристические методы – это система эвристических правил деятельности педагога (методы преподавания) и деятельности ученика (методы учения), разработанные с учетом закономерностей и принципов педагогического управления и самоуправления в целях развития интуитивных процедур деятельности учащихся в решении творческих задач.

Особенностью предложенного определения является генетический подход, открывающий путь к разработке и систематике эвристических правил, которые уже частично ранее были выделены, либо недостаточно осознанно использовались рационализаторами, изобретателями, педагогами, однако в общественно виде не были представлены в педагогической литературе. А это чрезвычайно затрудняло их практическое применение. Поэтому обучение учащихся решению творческих задач и в школьной, и в вузовской практике в основном, осуществлялось методом проб и ошибок, то есть далеко не лучшим образом. Правда, как в отечественной практике в работах Г.С.Альтшуллера (52), Г.Я.Буша (53), так и в зарубежной практике (54) имеются серьезные попытки описать эти методы в применении для изобретателей, например, метод мозгового штурма, метод синектики и др., но эти методические рекомендации, как правило, не ориентированы на их применение в практике обучения. Вместе с тем с позиции генетического подхода открываются вполне реальные возможности их педагогического осмысления и, что особенно важно, педагогического представления как системы принципов и правил учебно-творческой деятельности. С учетом сказанного в рамках этого параграфа автор придерживался следующей логики: а) стремился показать первоисточники зарождения, открытия соответствующего эвристического метода; б) с педагогических позиций попытался уточнить соответствующую педагогическую закономерность и на ее основе сформулировать принцип и правила практической реализации соответствующего метода; в) указать наиболее общие достоинства и недостатки, границы применения метода.

Продвигаясь именно в этом направлении, последовательно раскроем эвристические методы учебно-творческой деятельности, которые могут быть широко применены в практике обучения и в школе, и в средних ПТУ, и в вузе.

Метод, о котором далее пойдет речь, более известен в литературе как метод «мозгового штурма». Метод и термин «мозговой штурм», «мозговая атака» предложены американским ученым А.Ф.Осборном как улучшенный вариант диалога Сократа с широким использованием свободных ассоциаций, одновременным созданием психозвристического микроклимата в малых группах для повышения эффективности решения творческих, особенно изобретательских задач.

Эвристический диалог «мозговой атаки» базируется на ряде психологических и педагогических закономерностей, но прежде чем их

сформулировать, следует кратко остановиться на тех теоретических предпосылках, которыми руководствовались создатели этого метода. Изобретателями было отмечено, что коллективно генерировать идеи эффективнее, чем индивидуально. В обычных условиях творческая активность человека часто сдерживается явными и не явно существующими барьерами (психологическими, социальными, педагогическими и т.д.). Эту ситуацию удобно выразить при помощи модели «шлюза». Творческая активность человека чаще всего потенциально сдерживается, как энергия воды при помощи «шлюза». Поэтому нужно открыть «шлюз», чтобы его высвободить. Жесткий стиль руководства, боязнь ошибок и критики, сугубо профессиональный и слишком серьезный подход к делу, давление авторитета более способных товарищей, традиции и привычки, отсутствие положительных эмоций – все это выполняет роль «шлюза». Диалог в условиях «мозговой атаки» выступает в роли средства, позволяющего убрать «шлюз», высвободить творческую энергию участников решения творческой задачи.

В настоящее время выработано несколько модификаций метода «мозговой атаки».

Прямая коллективная «мозговая атака»

Прямая «мозговая атака» как метод коллективного генерирования идей решения творческой задачи был предложен А.Ф.Осборном. Цель этого метода заключается в сборе как можно большего количества идей, освобождения от инерции мышления, преодоления привычного хода мысли в решении творческой задачи.

Основной принцип и правило этого метода – абсолютный запрет критики предложенных участниками идей, а также поощрение всевозможных реплик, шуток. Успех применения метода во многом зависит от руководителя дискуссии (или, как его обычно называют, руководителя сессии). Руководитель сессии должен умело направлять ход дискуссии, удачно ставить стимулирующие вопросы, осуществлять подсказки, использовать шутки, реплики. Количество участников сессии обычно составляет от 4 до 15 человек. Наиболее оптимальной считается группа от 7 до 13 человек. Желательно, чтобы участники сессии были разного уровня образования, разных специальностей, однако рекомендуется соблюдать баланс между участниками разного уровня активности, характера и темперамента.

Длительность «мозговой атаки» варьируется от 15 минут до одного часа. Отбор идей производят специалисты-эксперты, которые осуществляют их оценку в два этапа. Вначале из общего количества отбирают наиболее оригинальные рациональные, а потом отбирается самая оптимальная, с учетом специфики творческой задачи и цели ее решения.

Массовая «мозговая атака»

Массовая «мозговая атака», предложенная Дж. Дональдом Филлипсом (США), позволяет существенно увеличить эффективность генерирования новых идей в большой аудитории (число участников варьируется от 20 до 60 человек). Особенностью этой модификации метода заключается в том, что присутствующих делят на малые группы численностью 5 – 6 человек. Руководитель каждой группы является одновременно руководителем всей сессии. После разделения аудитории на малые группы последние проводят самостоятельную сессию прямой мозговой атаки. Длительность работы малых групп может быть разной, но четко определенной, например, 15 минут. После генерирования идей в малых группах проводится их оценка. Затем выбирают наиболее оригинальную.

«Мозговой штурм» – диалог с деструктивной отнесенной оценкой

Этот метод был предложен советским исследователем Е.А.Александровым и модифицирован Г.Я.Бушем. Сущность диалога заключается в активизации творческого потенциала изобретателей при коллективном генерировании идей с последующим формулированием контридей. Предусматривается поэтапное выполнение следующих процедур:

1 этап – формирование малых групп, оптимальных по численности и психологической совместимости;

2 этап – создание группы анализа проблемной ситуации, формирование исходной изобретательской задачи в общем виде, сообщение задачи вместе с описанием деструктивной отнесенной оценки всем участникам диалога;

3 этап – генерирование идей по правилам прямой коллективной «мозговой атаки» (особое внимание обращается на создание творческой, непринужденной обстановки);

4 этап – систематизации и классификация идей. Изучаются признаки, по которым можно объединить комплексные идеи, и, согласно этим признакам, идеи классифицируются в группы. Составляется перечень групп идей, выражающих общие принципы, подходы к решению творческой задачи;

5 этап – деструктурирование идей, то есть оценка идей на реализуемость в процессе «мозговой атаки». «Мозговая атака» на этом этапе направлена только на всестороннее рассмотрение возможных препятствий на пути к реализации выдвинутых идей;

6 этап – оценка критических замечаний, высказанных во время предыдущего этапа, и составление окончательного списка практически используемых идей. В список вносятся только те идеи, которые не были отвергнуты вследствие критических замечаний, а также выдвинутых контридей.

Наиболее эффективные результаты достигаются в случаях, когда все участники мозговой атаки рационально распределяются на: 1) группу генерирования идей; 2) группу анализа проблемной ситуации и оценки идей; 3) группу генерирования контридей.

Выше кратко описаны самые типичные модификации метода «мозговой атаки». Встречаются и другие названия этого метода: метод «мозгового штурма», метод «отнесенной оценки». Термин «мозговая атака» нам представляется не совсем удачным, так как «мозг» – понятие физиологическое, а «атака», «штурм» – понятия, заимствованные из военного лексикона. Нам представляется, что с педагогической точки зрения более удачно данный метод назвать методом коллективного поиска оригинальных идей.

Метод коллективного поиска оригинальных идей базируется на следующих педагогических закономерностях и соответствующих им принципах.

Первая закономерность и соответствующий ей принцип сотворчества (сотрудничества) педагога и учеников. Педагог, опираясь на демократический стиль общения, поощряя фантазию, неожиданные ассоциации, стимулирует зарождение оригинальных идей и выступает как их соавтор. И чем более развиты способности педагога к сотрудничеству (к сотворчеству), тем эффективнее, при прочих условиях, способы решения творческих задач его учениками.

Вторая закономерность и соответствующий ей принцип доверия творческим силам и способностям учеников. Все ученики выступают на равных: шуткой, удачной репликой учитель поощряет малейшую творческую инициативу своих учеников.

Третья закономерность и принцип – это использование оптимального сочетания интуитивного и логического. В условиях генерирования идей оптимальным является ослабление активности логического мышления и всяческое поощрение интуиции. Этому в немалой степени способствуют и такие правила, как запрет критики, отсроченный логический и критический анализ генерированных идей.

В чем достоинство метода коллективного поиска оригинальных идей? К несомненным достоинствам этого метода следует отнести то, что он уравнивает всех членов группы, так как авторитарность педагогического руководства в процессе его применения недопустима. Лень, рутинность мышления, рационализм, отсутствие эмоционального «огонька» в условиях применения этого метода как бы автоматически снимаются. Доброжелательный педагогический микроклимат создает условия для раскованности, активизирует интуицию и воображение.

Недостатки и ограничения метода заключаются в том, что его применение позволяет выдвинуть, найти творческую идею в самом общем виде. Метод не гарантирует тщательную разработку идеи. Он также неприменим или имеет ограничения в применении, когда твор-

Эвристические правила применения метода коллективного поиска оригинальных идей

Для педагога

1. Учащиеся класса делятся на малые учебные группы по 5-7 человек: а) группу генерирования идей; б) группу критического анализа предложенных идей; в) группу защиты критикуемых идей; г) группу окончательной оценки предложенных идей. Не исключена возможность, что все учащиеся класса поэтапно выполняют все вышеуказанные функции решения творческой задачи последовательно.

2. Педагог должен стремиться к доброжелательному, демократическому стилю общения, а для этого представлять всем учащимся равные права высказывать любые идеи, рассуждать вслух, бросить подходящую реплику, шутку.

3. Педагог должен постоянно поощрять и направлять ход дискуссии, приобщая к решению творческой задачи всех участников дискуссии.

4. На первых этапах (на этапе генерирования идей) никто из учащихся не имеет права критиковать предложения, выдвинутые идеи, высказывать иронические замечания, т.е. педагог добивается абсолютного запрета критики.

5. В процессе генерирования идей педагог постоянно поощряет и направляет ход дискуссии, побуждает учащихся к поиску аналогий, объединению или, наоборот, разъединению элементов, интенсификации или, наоборот, замедлению анализируемых процессов, поиску все новых функций объекта и т.д.

6. На этапе критики идей любая форма их защиты запрещена. Автор высказанной идеи должен и сам высказать мнение о ее недостатках.

7. На заключительных этапах дискуссии критика вновь запрещена, высказываются лишь предложения в пользу конкретизации, развития наиболее оригинальной идеи, предложения по ее практической осуществимости.

8. Общий итог выдвинутых идей, обобщающих критических замечаний подводит педагог.

Для учащихся (студентов)

1. Обсуждение проблемы начинайте с дальних подходов, желательнее неоднократно ее переформулируя.

2. Выдвигаемые идеи целесообразно фиксировать, например, записывать в тетради, на доске или при помощи магнитофона.

3. На этапе генерирования идей любая критика запрещена.

4. Будьте доброжелательны друг к другу, не забывайте, что чувство юмора и положительные эмоции хорошо стимулируют фантазию и воображение.

5. В процессе генерирования идей используйте аналогии, попытайтесь объединить или, наоборот, разъединить элементы, интенсифицировать или замедлить анализируемый процесс и т.д.

ческая задача требует больших предварительных расчетов, вычислений. Применение метода коллективного поиска оригинальных идей требует сравнительно высокого педагогического мастерства, способностей к импровизации, чувства юмора. В процессе его применения иногда создается иллюзия некоторого наиболее вероятного сред-

ства, приема, подхода решения творческой задачи. Логика мышления группы устремляется чаще всего именно в этом направлении, но этот наиболее очевидный для решающих задачу подход является иногда и ложным.

Метод эвристических вопросов

Этот метод известен также как метод «ключевых вопросов». Метод эвристических вопросов целесообразно применять для сбора дополнительной информации в условиях проблемной ситуации или упорядочения уже имеющейся информации в самом процессе решения творческой задачи. Кроме того, эвристические вопросы служат дополнительным стимулом, формируют новые стратегии и тактики решения творческой задачи. Не случайно в практике преподавания (учителя математики, физики) их также называют наводящими вопросами, так как удачно поставленный педагогом вопрос наводит ученика на идею решения, правильного ответа. Эвристическим вопросам уделял много внимания американский математик и педагог Д.Пойя, на исследования которого автор этой книги опирался при разработке правил и систематики эвристических вопросов.

Следует заметить, что эвристические вопросы широко использовал в своей научной и практической деятельности еще древнеримский философ Квинтилиан. Он рекомендовал своим ученикам для сбора достаточно полной информации о каком-либо событии поставить перед собой и ответить на следующие семь ключевых, или эвристических, вопросов: кто? что? зачем? где? чем? как? когда?

Метод эвристических вопросов базируется на следующих закономерностях и соответствующих им принципах:

1) проблемности и оптимальности (путем искусно поставленных вопросов проблемность задачи снижается до оптимального уровня);

2) дробления информации (эвристические вопросы позволяют усугубить разбивку задачи на подзадачи);

3) целеполагания (каждый новый эвристический вопрос формирует новую стратегию – цель деятельности).

Эвристические вопросы, стимулирующие решение творческих задач (составлены на основе рекомендаций Д.Пойя) (55)

1. Нужно ясно понять предложенную задачу, а для этого – поставить перед собой вопросы: Что неизвестно? Что дано? В чем состоит условие? Возможно ли удовлетворить условию? Достаточно ли условие для определения неизвестного? Или недостаточно? Или чрезмерно? Или противоречиво? Сделайте чертеж. Введите подходящее обозначение. Разделите условие на части. Постарайтесь записать их.

2. Поиск идей решения и составление плана решения. Как найти связь между данными и неизвестными? Не известна ли вам какая-

Правила метода эвристических вопросов

Для педагога

1. Эвристический вопрос должен стимулировать мысль, а не подсказывать идею решения задачи.
2. В вопросах должна быть минимальная информация

Для учащихся (студентов)

1. Запоминайте наиболее характерные эвристические вопросы и, по возможности, систематизируйте их.
2. Ставьте перед собой такие вопросы, которые бы: а) упростили задачу; б) позволили осмыслить задачу с новой неожиданной точки зрения; в) стимулировали использование полученных знаний, опыта решения других задач; г) позволили разбить задачу на подзадачи; д) побуждали вас к самоконтролю.

3. При постановке серии вопросов:
 - а) постепенно снижайте уровень проблемности задач; б) добивайтесь их логической взаимосвязи; в) интересно их формулируйте; г) стимулируйте как логические, так и интуитивные процедуры мышления; д) старайтесь, чтобы новый вопрос давал бы новый неожиданный взгляд на задачу; е) разбивайте задачу на подзадачи, этапы.

нибудь родственная задача? Нельзя ли ею воспользоваться? Нельзя ли использовать метод ее решения? Не следует ли ввести какой-либо вспомогательный элемент, чтобы воспользоваться прежней задачей? Нельзя ли сформулировать задачу иначе, проще? Нельзя ли придумать более доступную задачу? Более общую? Более частную? Аналогичную задачу? Нельзя ли решить часть задачи, удовлетворить часть условий? Нельзя ли извлечь что-либо полезное из данных? Все ли данные и условия вами использованы? Приняты ли во внимание все понятия, содержащиеся в задаче?

3. Осуществление плана. Осуществляя план решения, контролируйте каждый свой шаг: ясно ли вам, что предпринятый вами шаг правилен? Сумеете ли доказать, что он правилен?

4. Контроль и самоконтроль полученного решения. Нельзя ли проверить результат? Нельзя ли проверить ход решения? Нельзя ли получить тот же результат иначе? Нельзя ли проверить правдоподобность, размерность полученного результата? Нельзя ли в какой-нибудь другой задаче использовать полученный результат? Нельзя ли решить задачу, обратную этой?

Достоинства метода эвристических вопросов заключаются в его простоте и эффективности для решения любых задач. Эвристические вопросы особенно развивают интуицию мышления, общую логическую схему решения творческих задач.

Недостатки и ограничения этого метода в том, что он не дает особо оригинальных идей и решений, и, как другие эвристические методы, не гарантирует абсолютного успеха в решении творческих задач. Не следует превращать метод эвристических вопросов в «эвристическую мышеловку» для учащихся, на что обращали внимание советские педагоги еще в 20 – 30-е годы. Так, А.П.Пинкевич, критикуя злоупотребления педагогов в дроблении вопросов и постановку бесконечного числа мелких вопросов в процессе использования эвристического метода, писал: «Больше всего в этом грешат методисты, применяющие так называемый эвристический метод, метод вопросов и ответов, где на каждом шагу перед мыслью ребенка расставляется «мышеловочная индукция» (56).

Метод многомерных матриц

Этот метод среди исследователей и изобретателей также известен как метод «морфологического ящика» или метод «морфологического анализа». Наиболее полное обоснование и практическое применение этот метод получил при разработке системы реактивных двигателей швейцарским ученым Ф.Цвики (57). С опорой на этот метод Ф.Цвики получил значительное число изобретений, анализируя проблемы, которые чаще всего стоят перед исследователями и изобретателями. Ф.Цвики разделил их на три большие класса: 1) проблемы, для решения которых можно использовать сравнительно небольшое число уже известных элементов; 2) проблемы, для решения которых требуется использовать еще неизвестные новые элементы; 3) проблемы больших чисел.

Исходная идея метода многомерных матриц в решении творческих задач заключается в следующем. Поскольку новое очень часто представляет собой иную комбинацию известных элементов (устройств, процессов, идей и т.д.) или комбинацию известного с неизвестным, то матричный метод позволяет это сделать не путем проб и ошибок, а целенаправленно и системно. Таким образом, метод многомерных матриц базируется на принципе системного анализа новых связей и отношений, которые проявляются в процессе матричного анализа исследуемой проблемы.

Нельзя не заметить, что наименование метода «морфологический ящик» для целей обучения является не совсем удачным, так как это название не столько отражает суть метода, сколько создает ореол таинственности и значительности. К тому же часто никакого «ящика» не получается, а в поисках новой идеи удается решить проблему, используя анализ двухмерной матрицы.

Достоинствами метода многомерных матриц является то, что он позволяет решить сложные творческие задачи и найти много новых, неожиданных, оригинальных идей.

Недостатки и ограничения метода многомерных матриц заключаются в следующем. Даже при решении задач средней трудности в матрице могут оказаться сотни вариантов решений, выбор из которых оптимального оказывается затруднительным. Данный метод не гарантирует, что будут учтены все параметры исследуемой системы. Применение метода требует определенного навыка и мастерства, как со стороны преподавателя, так и со стороны учащегося.

Эвристические правила применения метода многомерных матриц

Для педагога

Для учащихся (студентов)

1. Помните, что метод многомерных матриц дает положительные результаты как на этапе выявления проблемы (противоречий), так и в процессе разработки новой идеи, поиска новых идей и их всевозможных комбинаций.
2. При составлении матриц добивайтесь полного перечня признаков (характеристик, идей, процессов) с целью их системного анализа.
3. Постарайтесь преодолеть у учащихся стремление к поверхностному анализу вновь полученных комбинаций элементов.
3. Не спешите отбросить вновь найденную идею, а стремитесь всесторонне ее осмыслить и проанализировать.
4. Побуждайте учащихся к поиску не любых, а оригинальных, оптимальных идей и решений.
4. При построении матрицы нецелесообразно использовать более 7 элементов, то есть двухмерная матрица должна быть не более 7x7 (7 оптимальное число признаков для удержания в оперативной памяти).
5. Помните основные этапы применения метода многомерных матриц
 - А. Уточнение формулировки проблемы.
 - Б. Выделение всех возможных параметров объекта исследования, изобретения.
 - В. Систематизация, а при возможности классификация выделенных параметров (признаков, процессов, идей и т.д.) объекта исследования или изобретения.
 - Г. Построение многомерной (вначале двухмерной) матрицы для целей системного анализа возможных комбинаций, всевозможных сочетаний (параметров, признаков, процессов, идей и т.д.) объекта исследования или изобретения.
 - Д. Системный анализ и критическая оценка всех возможных комбинаций, исследуемых или конструируемых элементов с точки зрения оптимальности и реальности их практического применения для достижения поставленной цели.
 - Е. Отбор из всех возможных комбинаций наиболее приемлемого и рационального.

Метод инверсии

Метод инверсии представляет собой один из эвристических методов учебно-творческой деятельности, ориентированный на поиск идей решения творческой задачи в новых, неожиданных направлениях.

ях, чаще всего противоположных традиционным взглядам и убеждениям, которые диктуются формальной логикой и здравым смыслом.

Изобретатели давно обратили внимание на то, что часто в ситуациях, когда стереотипные приемы, процедуры мышления оказываются бесплодными и заходят в тупик, естественно предположить, что оптимальной является принципиально противоположная альтернатива решения. Например, ведется поиск прочности изделия, и для этих целей стремятся увеличить его вес, конструкцию делают цельнометаллической, в то время как лучших результатов удалось бы достигнуть путем решения задачи в противоположном направлении, например, сделав ее полой, чтобы уменьшить вес конструкции. Другой пример. Объект исследуется с его внешней стороны. Это традиционный подход. Который исчерпал себя и не дает новых оригинальных решений. В этих ситуациях целесообразно рассмотреть этот же объект с внутренней стороны.

Заметим, что этот метод иногда, например в психологической литературе, не без основания называют также методом обращения. Так, А.Ф.Эсаулов (58) в связи с анализом этого метода приводит классический пример решения задачи методом обращения, или, по терминологии, которой придерживается большинство изобретателей, методом инверсии, который применил в своем гениальном изобретении К.Э.Циолковский. В своей повести «Вне земли» он писал, что «придумал пушку, но пушку летающую, с тонкими стенками и пускающую вместо ядер газы...» (59, с.23).

Метод инверсии базируется на закономерности и соответственно принципе дуализма, диалектического единства и оптимального использования противоположенных (прямых и обратных) процедур творческого мышления (анализа и синтеза, дивергентного и конвергентного мышления), а также распространения диалектического подхода к анализу объекта исследования (изучение внешнего и внутреннего, интенсификации и замедления, объединения и разъединения элементов системы и т.д.).

Эвристические правила применения метода инверсии

Для педагога

1. Побуждайте учащихся к неоднократной переформулировке задачи с целью ее глубокого осмысления
2. Чаще, наряду с прямой задачей ставьте перед учащимися обратные задачи.
3. Добивайтесь у учащихся диалектики анализа и рассуждений.

Для учащихся (студентов)

1. Начните решать задачу с ее переформулировки. Нельзя ли сформулировать задачу, обратную данной.
2. Помните, что инверсия – это поиск идей в направлениях, противоположных традиционным взглядам, убеждениям, здравому смыслу и формальной логике.
3. Всякой идее ищите контридею.

4. Побуждайте учащихся в процессе решения творческих задач использовать противоположные процедуры, средства:

4. Стремитесь в процессе решения творческих задач использовать противоположные процедуры, средства:

анализ и синтез, логическое и интуитивное, статические и динамические характеристики объекта исследования, внешние и внутренние стороны объекта, увеличение или, наоборот, уменьшение размеров, конкретное и абстрактное, реальное и фантастическое, разъединение и объединение, конвергенцию (сужение поля поиска) и дивергенцию (расширение поля поиска), если не удастся решить задачу с начала до конца, то попытайтесь решить задачу от конца к началу и т.д.

Несомненными достоинствами метода инверсии является то, что он позволяет развивать диалектику мышления учащихся, отыскать выход из, казалось бы, безвыходной ситуации, найти оригинальные, порой весьма неожиданные решения творческих задач различного уровня трудности и проблемности.

Его недостатками и ограничениями является то, что он требует от учащихся достаточно высокого уровня творческих способностей, базисных знаний, умений и опыта учебно-творческой деятельности.

Отмечаются также педагогические трудности в подборе и конструировании творческих задач, которые бы требовали применения метода инверсии.

Метод эмпатии (метод личной аналогии)

Метод аналогий всегда был важным эвристическим методом решения творческих задач. Процесс применения аналогии является как бы промежуточным звеном между интуитивными и дедуктивными процедурами мышления. В решении творческих задач используются различные аналогии: конкретные (материальные) и абстрактные; ведутся поиски аналогии живой природы с неживой, например в области техники. В этих последних аналогиях могут быть в свою очередь, установлены аналогии по форме и по структуре, по функциям, процессу и т.д.

В ситуациях мысленного построения аналога иногда хорошие эвристические результаты дает такой прием, как гиперболизация, например, значительное увеличение или, наоборот, уменьшение масштабов технического объекта или его отдельных узлов.

Чаще всего эмпатия означает отождествление личности человека с личностью другого, когда пытаются мысленно поставить себя в положение другого. Не случайно эмпатия, или личная аналогия, в решении творческой задачи понимается как отождествление человека с техническим объектом, процессом, некоторой системой. Когда применяется метод эмпатии, то объекту приписываются чувства, эмоции самого человека: человек идентифицирует цели, функции, возможности, плюсы и минусы, например машины, механизма, со

своими собственными. Человек как бы сливается с объектом, объекту приписывается поведение, которое возможно в самом фантастическом варианте. Таким образом, в основе метода эмпатии (личной аналогии) лежит принцип замещения исследуемого объекта, процесса другим. С учетом сказанного, метод эмпатии – это один из эвристических методов решения творческих задач, в основе которого лежит процесс эмпатии, то есть отождествление себя с объектом и предметом творческой деятельности, осмысление функций исследуемого предмета на основе «вживания» в образ изобретения, которому приписываются личные чувства, эмоции, способности видеть, слышать, рассуждать и т.д.

Метод эмпатии применим к различным видам творческой деятельности (в рационализаторской, изобретательской, в процессе художественного творчества). В условиях применения метода эмпатии учащийся как бы сливается с объектом исследования, а это требует огромной фантазии, воображения; возникающие фантастические образы и представления приводят к снятию барьеров «здорового смысла» и отысканию оригинальных идей. Метод эмпатии может широко использоваться не только в решении технических, но и, например, литературных задач, задач художественного творчества. Всем писателям свойственно высокое развитие способностей к эмпатии. Так, Г.Флобер говорил: «Мадам Бовари – это я!». А.М.Горький в статье «О том, как я учился писать», адресованной начинающим писателям, характеризует творческий процесс, особое внимание уделил воображению, эмпатии: «В борьбе за жизнь инстинкт самозащиты развил в человеке две мощные творческие силы: познание и воображение. Познание – это способность наблюдать, сравнивать, изучать явления природы и факты социальной жизни, короче говоря: познание – есть мышление. Воображение тоже в сущности своей мышление о мире, но мышление по преимуществу образами, «художественное», можно сказать, что воображение – это способность придавать стихийным явлениям природы и вещам человеческие качества, чувствования, даже намерения. Мы читаем и слышим: «ветер плачет», «стонет», «задумчиво светит луна», «река нашептывала старые былины», «лес нахмурился», «волна хотела сдвинуть камень, он морщился под ее ударами, но не уступал ей», «стул крикнул, точно селезень», «сапог не хотел влезать на ногу», «стекла запотели», хотя у стекла нет потовых желез.

Все это делает явления природы как бы более понятными для нас и называется «антропоморфизмом», от греческих слов: антропос – человек и морфе – форма, образ. Тут мы замечаем, что человек придает всему, что видит, свои человеческие качества, воображает, вносит их всюду – во все явления природы, во все созданные его трудом, его разумом вещи. Есть люди, которым кажется, что антропоморфизм неуместен и даже вреден в искусстве словесном, но

люди эти сами говорят: «мороз щипал уши» «солнце улыбалось», «наступил май», они не могут не говорить: «дождь идет», хотя дождь не обладает ногами, «погода подлая», хотя явления природы не подлежат нашим моральным оценкам» (60, с.285).

Эвристические правила применения метода эмпатии

Для педагога

Для учащихся (студентов)

1. Помните, что в основе метода эмпатии лежит принцип личной аналогии, то есть приписывания объекту исследования личностных человеческих свойств и качеств.
2. Расскажите учащимся, что значит войти в «образ», «вжиться в образ».
3. Объясните учащимся, как мысленно присвоить объекту исследования способности чувствовать, слушать, видеть, рассуждать, то есть иметь человеческие свойства и качества.
4. Проиллюстрируйте учащимся на конкретных примерах, как вы лично сами применяете метод эмпатии (например, чтобы сконструировать новый вариант шестеренки, нужно себя мысленно представить шестеренкой).
2. Приступая к решению творческой задачи, мысленно представьте себя на месте исследуемого объекта или процесса (этап вхождения в «образ»).
3. Попытайтесь мысленно исследуемому объекту, процессу (или его отдельным частям) присвоить способности чувствовать, слышать, видеть, рассуждать, то есть иметь человеческие свойства и качества.
4. После вхождения в «образ» рассуждайте как бы от «лица объекта» или какого-то компонента задачи, пока не возникнет продуктивная идея ее решения.

Достоинствами метода эмпатии являются огромные, поистине неисчерпаемые возможности для развития фантазии, воображения и получения оригинальных решения творческих задач.

К недостаткам и ограничениям этого метода следует отнести то, что на первых занятиях с его применением учащиеся много отвлекаются и даже развлекаются. Этот метод не воспринимается всерьез. К тому же он требует много времени. Но самое главное этот метод позволяет получить, чаще всего, лишь идею решения задачи.

Метод синектики

Автором метода синектики считается Дж.Гордон, который получил разностороннюю подготовку в Гарвардском, Калифорнийском, Пенсильванском и Бостонском университетах. Сам термин «синектика» обозначает «объединение разнородных элементов». Творческий процесс даже отдельного человека, с точки зрения Дж.Гордона, аналогичен творческому процессу коллектива людей, имеющих в совокупности разностороннюю подготовку.

В первую группу синектиков, которая была организована в США Дж.Гордоном в 1952 году, входили люди разной квалификации и образования: архитектор, инженер, биолог, психолог, дизайнер. Неожиданно для всех эта группа сделала много изобретений.

В Советском Союзе метод синектики получил дальнейшее развитие и теоретическое обоснование в работах Г.Я.Буша (61). Суть метода синектики заключается в следующем. На первых этапах его применения идет процесс обучения «механизмам творчества». Часть этих механизмов авторы методики предлагают развивать обучением, развитие других не гарантируется. Первые называют «операционными механизмами» – к ним причисляют прямую, личную и символическую аналогию. Такие явления, как интуиция, вдохновение, абстрагирование, свободное размышление, использование не относящихся к делу возможностей, применение неожиданных метафор и элементов игры считают «неоперационными механизмами», развитие которых не гарантируется обучением, хотя может оказать на их активизацию положительное влияние.

В условиях применения метода синектики следует избегать преждевременной четкой формулировки проблемы (творческой задачи), так как это сковывает дальнейший поиск ее решения. Обсуждение целесообразно начинать не с самой задачи (проблемы), а с анализа некоторых общих признаков, которые как бы вводят в ситуацию постановки проблемы, неоднократно уточняя ее смысл.

Не следует останавливаться при выдвижении идеи, если даже кажется, что уже найдена оригинальная идея и что задача уже решена. Если проблема (творческая задача) не решается, то целесообразно вновь вернуться к анализу ситуации, порождающей проблему, или раздробить проблему на подпроблемы.

В процессе применения метода синектики большое внимание уделяется использованию метода аналогий. Аналогия используется в самых различных видах: как личная (эмпатия), прямая, фантастическая и символическая. «Символическая аналогия, в свою очередь, приняла форму конкретного приема поиска названия книги, характеризующего в парадоксальной форме определенное понятие» (61, с.59). Приведем пример использования символической аналогии, взятой из этой же книги Г.Я.Буша:

“Ключевое слово	Символическая аналогия
Храповой механизм	Надежная непрерывность
Ядро атома	Энергетическая непрерывность
Мишень	Фокальное стремление
Раствор	Взвешенная неразбериха» (61, с.59)

Как показали исследования, выдвижение идей и последующая их селекция во многом зависят от педагога, его мастерства, такта, находчивости, его умения стимулировать творческое воображение учащихся. Он должен овладеть искусством задавать вопросы, давать подсказки, уточнения, разъяснения, вставлять реплики, которые бы побуждали, растормаживали фантазию, воображение учащихся, то сужая, то расширяя поля поиска решения творческой задачи.

Критический отбор и оценку идей решения творческой задачи лучше осуществлять в несколько этапов. На первом этапе делается краткий анализ каждой выдвинутой идеи, на втором – эти идеи целесообразно сгруппировать, критические проанализировать и отобрать наиболее оригинальные идеи.

К достоинствам метода синектики относятся практически все, что присуще эвристическим методам, на базе которых он разработан.

К его недостаткам и ограничениям следует отнести следующее. Метод синектики не позволяет решать слишком специальные творческие задачи, а дает возможность отыскать преимущественно наиболее оригинальные идеи решения. После применения метода более 30 – 40 минут продуктивность генерирования новых идей постепенно падает. Применение метода синектики требует высокого педагогического мастерства.

Эвристические правила применения метода синектики

Для педагога

1. Помните, что метод синектики – это сложный эвристический метод, который базируется на методе мозгового штурма, применении различного вида аналогий (словесной, образной, личной, то есть эмпатии), инверсии, свободных ассоциаций и др. Поэтому методу синектики присущи все правила указанных методов.

2. Необходимо учитывать, что среди учебных групп, применяющих этот метод, лучших результатов добиваются группы от 5 до 15 человек, члены которых имеют разные уровни способностей, профессиональных интересов и подготовки.

3. Побуждайте учащихся к многократной переформулировке проблемы.

4. Не давайте учащимся успокоиться при появлении первой удачной идеи, ищите лучшую, оригинальную.

5. Побуждая учащихся к генерированию идей, чаще используйте такие вопросы: Ну и что? Как это вы себе представляете? А что здесь нового? А что, если сделать наоборот? А если усилить (ослабить) этот эффект?

Для учащихся (студентов)

2. Максимально используйте ваш личный опыт, если есть, то профессиональные знания, умения.

3. Преждевременное, поспешное, четкое формулирование задачи-проблемы сковывает поиск идей решения или дает тривиальные решения.

4. В процессе выдвижения идей используйте различные виды аналогий (конкретную и образную, семантическую, личную, то есть эмпатию), чаще применяйте метафоры, инверсию, элементы игр, рассуждайте вслух.

5. Анализируйте объект исследования с самых неожиданных точек зрения: научных и житейских, внешних и внутренних.

Выше описаны не все известные нам эвристические методы. В организации учебно-творческой деятельности, кроме предложен-

ных, могут быть также полезны такие, как метод случайных ассоциаций (описанных в работах Г.Я.Буша), метод фокальных объектов (предложенный Г.С.Альтшуллером) и др.

Метод организованных стратегий

Одним из главных психологических барьеров в решении творческих задач является инерция мышления и неспособность решающего уйти, отказаться от наиболее очевидного способа и найти новый подход, новое направление в поисках идей решения. И даже если мы выбираем правильное направления (стратегии) поиска идеи решения, то возникает опасения, что мы упустили что-то главное, возможно, более оригинальную стратегию, идею. В определенной мере преодолеть инерцию мышления поможет метод организованных стратегий.

В основе этого метода лежит: а) принцип самоуправления личности в выборе новых стратегий решения творческой задачи; б) принцип отстранения, то есть рассмотрения объекта, предмета, процесса всякий раз с неожиданно новой точки зрения.

Эвристические правила метода организованных стратегий

1. В процессе решения творческой задачи записывайте все спонтанно возникающие у вас идеи (стратегии).
2. Наряду с использованием предлагаемых далее организованных стратегий используйте и проверяйте спонтанно возникающие стратегии.
3. Помните, что одна или несколько организованных стратегий хорошо дополняются спонтанно возникающими стратегиями.
4. В процессе решения творческой задачи целенаправленно используйте следующие стратегии.

I. Стратегии функционально-целевого анализа:

1. Для чего это нужно сделать? (Анализ потребностей).
2. Что нужно сделать? (Каковы цели решения задачи?).
3. Почему следует это сделать? (Анализ и синтез причин).
4. Где следует это сделать? (Уточнить место действия).
5. Когда это можно сделать? (Время действия).
6. С помощью чего? (Средство).
7. Как это сделать? (Метод).

II. Стратегии анализа противоречия:

1. Проанализируйте противоречие как оно есть, то есть его исходное состояние.
2. Сформулируйте, конкретизируйте суть противоречия.
3. Усиьте противоречие, то есть доведите его до степени конфликта.
4. Рассмотрите противоречие в динамике, с начала его возникновения.
5. Осмыслите наиболее вероятные процедуры разрешения противоречия.
6. Проанализируйте, что произойдет, если противоречие будет разрешаться самотеком.
7. Выявите условия, при которых можно управлять процессом разрешения противоречия.

III. Стратегии преодоления барьера (препятствия):

1. Установите препятствие.

2. Обойдите препятствие.
 3. Разрешите препятствие.
 4. Частично воздействуйте на препятствие
 5. Усильте препятствие.
 6. Преодолейте препятствие по этапам.
 7. Воздействуйте на препятствие с неожиданно новой позиции или принципиально новыми средствами.
- IV. Стратегии использования информации:
1. Используйте известную вам информацию, применимую в решении данной задачи.
 2. Соберите дополнительную информацию из смежных наук.
 3. Используйте опыт других.
 4. Преобразуйте информацию с учетом специфики задачи.
 5. Избавьтесь от второстепенной информации.
 6. Проверьте достоверность, точность, надежность информации.
 7. Используйте принципиально новую и новейшую информацию.
- V. Стратегии поиска идеи, противоположной общепринятой или наиболее очевидной. Если в процессе решения все стремились:
1. Уменьшить что-то, а не лучше ли увеличить?
 2. Ускорить что-то, а не лучше ли замедлить?
 3. Расширить поле поиска, а не целесообразнее ли, наоборот, сузить?
 4. Рассмотреть явление в статистике, а не сделать ли его в динамике?
 5. Проанализировать прошлое, а не лучше ли осмыслить, что произойдет в будущем?
 6. Соединить элементы, а нет ли возможности оставить их разъединенными?
 7. Решить задачу сразу, а не лучше ли решать ее по частям?
- VI. Стратегии оценочных суждений:
1. Оцените сложность, трудность исходной ситуации.
 2. Уточните критерии (признаки), по которым будут даны оценочные суждения.
 3. Оцените результаты наиболее важных этапов решения задачи.
 4. Оцените степень риска.
 5. Оцените достоинства и недостатки каждого варианта решения.
 6. Сравните и оцените наиболее оригинальные варианты решения задачи.
 7. Сравните эталон – идеальный конечный результат с наиболее оригинальным, оптимальным вариантом решения.
- VII. Стратегии принятия решений:
1. Мысленно проиграйте, представьте наиболее оригинальное решение задачи в его окончательном варианте.
 2. Отмените решение, обоснуйте почему.
 3. Примите оригинальное, но временное решение.
 4. Проанализируйте все возможные решения, продиктованные «здравым смыслом», и выбирайте из них наиболее эффективные.
 5. Проанализируйте все возможные решения, которые выдвигаются вопреки здравому смыслу, оцените их эффективность.
 6. Ищите серию поэтапных решений.
 7. Примите окончательное решение.

То же дает применение эвристических методов в решении творческих задач?

Педагогические эксперименты, проводимые под нашим руководством в ряде школ г.Казани, например, И.Р.Орловой на материале обучения физики в средней школе, а также непосредственно автором в процессе занятий со студентами Казанского университета, показали следующее.

В начале серии занятий с применением эвристических методов решения творческих задач существует своеобразный психологический барьер, суть которого в том, что учащиеся, студенты «скатываются» к обычной логической, традиционно применяемой методике решения творческих задач. Однако уже на втором – третьем занятии они приобретают «вкус» к эвристическим методам и начинают их применять со все большей эффективностью. Так, например, в группах с традиционной логической методикой решения была предложена задача: «Придумать все способы измерения ускорения движения автомобиля». Обычно учащиеся средней школы и студенты 1 – 2 курсов дают 4 – 6 вариантов решения. А с применением эвристических методов предлагают за то же самое время до 12 способов решения этой же задачи. Таким образом, эффективность учебно-творческой деятельности с применением эвристических методов возрастает в 2 – 3 раза. Отмечен также любопытный факт, что число генерируемых идей больше не у отличников, а у тех, кто учится на «4», а иногда даже на «3». Это, вероятно, можно объяснить таким образом. Современные средняя и высшая школы в основном ориентированы на усвоение знаний и развивают преимущественно логическое мышление, что не всегда способствует развитию интуитивного мышления, а в определенной степени даже тормозит его. В условиях применения эвристических методов возможности учащихся, студентов, обучающихся на «3», «4», «5», как бы выравниваются, наблюдается большой эмоциональный подъем. Интерес учащихся, студентов к учебным знаниям с применением эвристических методов настолько высок, что после проведения серии занятий с их применением они обращались к преподавателю с тем, чтобы чаще решались творческие задачи по новой методике.

Эвристические методы могут найти широкое применение в проведении дискуссий-споров, совещаний, деловых и специально организованных эвристических игр, главное целью которых является генерирование новых оригинальных идей по решению какой-либо проблемы, по разрешению какой-либо конфликтной ситуации.

6.5. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МАКСИМЫ

“Любить – значит жить жизнью того, кого любишь».

Л.Н.Толстой

«Стараться быть самим собою – единственное средство иметь успех».

Стендаль

«Характер состоит в способности действовать согласно принципам».

И.Кант

«Измени отношение к вещам, которые тебя беспокоят, и ты будешь от них в безопасности».

Марк Аврелий

«Я не один год думал: в чем выражается наиболее ярко результат воспитания? Жизнь убедила: первый и наиболее осязаемый результат воспитания выражается в том, что человек стал думать о самом себе. Задумался над вопросом: что во мне хорошего и что плохого?»

В.А.Сухомлинский

«Учите наследников умножать красоту».

Н.Рерих

«Надо всегда править выше того места, куда вам нужно, иначе снесет. Так и в области нравственных требований надо рулить всегда выше».

Л.Н.Толстой

6.6. ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ

1. Исследуйте, какие методы обучения предпочитают использовать в своей практической деятельности:

а) преподаватели гуманитарных предметов в сравнении с преподавателями естественно-математических предметов;

б) начинающие учителя в сравнении с учителями, имеющими высокий уровень педагогического мастерства.

2. Исследуйте, в каком случае, в каких ситуациях оценка стимулирует интерес, творческое отношение ученика к изучаемому предмету, а в каких, наоборот, снижает его интерес к предмету?

3. Исследуйте, каким из эвристических методов отдают предпочтение учителя, а каким – нет? Постарайтесь объяснить, почему?

4. Исследуйте, каким методам воспитания отдают предпочтение:

а) начинающие учителя;

б) учителя, обладающие высоким уровнем педагогического мастерства.

Попытайтесь объяснить, в чем их отличие по применению методов воспитания?

5. Чем различаются принципы и методы творческого саморазвития ученика и студента?

РАЗДЕЛ II. ДИДАКТИКА

Глава 1. ДИДАКТИКА КАК НАУКА О ТЕОРИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ И ТЕХНОЛОГИЯХ ОБУЧЕНИЯ

1.1. ПОНЯТИЕ О ДИДАКТИКЕ И ДИДАКТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ

Понятие «дидактика» впервые ввел в научный оборот немецкий педагог В.Ратке (1571–1635) в курсе лекций «Краткий отчет из дидактики, или искусство обучения Ратихия».

В 1657 г. великий чешский педагог Ян Амос Коменский опубликовал в Амстердаме свой труд «Великая дидактика», в котором назвал дидактику «всеобщим искусством всех учить всему». В ее структуре, однако, он рассматривал и вопросы воспитания.

Термин «дидактика», вероятно, происходит от греческого слова *didaktikos* – поучающий. По мере развития педагогики дидактика все более концентрировала свое внимание на разработке проблем теории обучения. Хотя ни образования, ни обучения без воспитания не существует, тем не менее в дидактике как отрасли педагогики проблемы воспитания самостоятельно не рассматриваются. В данной книге проблемы теории и практики воспитания также рассматриваются отдельно (III раздел).

Поскольку образование и обучение имеют огромное самостоятельное значение для становления личности, на наш взгляд, правомерно, следуя традиции, выделить «дидактику» в относительно самостоятельную область (раздел) педагогической науки.

Вряд ли можно согласиться с авторами некоторых современных учебников педагогики, в которых исчезло слово «дидактика», а теория обучения «растворилась» в контексте «целостного педагогического процесса».

В традиционных учебниках педагогики, где дидактике уделяют достаточно большое внимание, ее определяют как теорию образования и обучения. Это определение, на наш взгляд, является несомненно правильным, но недостаточно полным.

Во-первых, существует не одна, а несколько достаточно обоснованных и эффективных теорий образования и обучения: теории развивающего, проблемного, модульного, дифференцированного, компьютерного и других видов и типов обучения. Во-вторых, особенно в последние годы, в дидактике все более обстоятельно и последовательно проводится мысль о том, что Дидактика не заканчивается теорией образования и обучения, а с неизбежностью выходит на уровень технологии обучения.

Поэтому более полным современным определением дидактики будет следующее. Дидактика – это наука о теориях образования и технологиях обучения.

Как наука дидактика стремится ответить на следующие вопросы (решить следующие задачи) (см. таблицу 2.1):

Т а б л и ц а 2.1

Дидактические вопросы, задачи	Что исследуется, разрабатывается
Для чего учить?	Цели образования, обучения
Чему учить?	Содержание образования, обучения
Как учить?	Методы обучения (преподавания и учения)
Как организовать обучение?	Формы организации обучения
С помощью чего осуществляется обучение?	Учебники, учебные пособия, дидактический материал, компьютерные программы и т.д.
Как оценить и проконтролировать результаты обучения?	Методы контроля и оценки результатов обучения
Что достигается в результате обучения?	Критерии и показатели, характеризующие результаты обучения
Какие подходы, стратегии обучения наиболее эффективны?	Принципы обучения и их система

В педагогической науке нет единого понимания о предмете дидактики. Одни ученые в качестве предмета дидактики выделяют процесс и результаты обучения в системе образования; другие – закономерности и принципы обучения, включая цели, содержание образования, формы, методы и средства обучения; третьи выделяют лишь процесс и результат преподавания и учения.

Нам представляется, что трудно дать достаточно четкое определение предмета дидактики без введения и использования понятия «дидактическая система». Более того, в процессе дидактического исследования внимание исследователя акцентируется то на закономерностях и принципах обучения, то на методах обучения, то на дидактических средствах и условиях обучения.

Стремление представить дидактику как системную область научного знания прослеживается в исследованиях многих отечественных ученых (Б.П.Есипов, М.А.Данилов, М.Н.Скаткин, И.Я.Лернер, В.В.Краевский, В.П.Беспалько и др.).

Системный характер дидактики проявляется в том, что обучение в школе, СПТУ, вузе в рамках различных форм организации обучения (урок, лекция, семинары, лабораторные, практические занятия и т.д.), в процессе применения различных дидактических теорий (развивающего, проблемного, дифференцированного, модульного, компьютерного обучения и т.д.) и соответствующих им технологий обучения имеет некоторый инвариантный, универсальный характер.

При всей динамичности элементов дидактической системы их общая совокупность остается неизменной и включает в себя следующие компоненты (см. рис. 2.1). 1. Цели образования. 2. Цели обучения (чаще всего они более конкретизированы, чем цели образования). 3. Содержание обучения (теории, законы, явления, понятия,

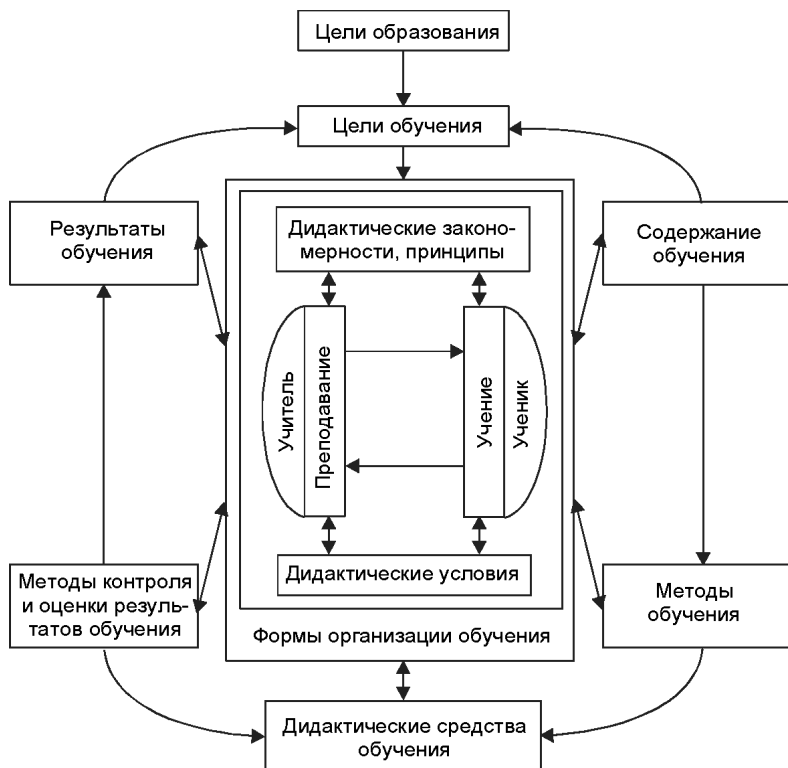


Рис.2.1. Дидактическая система

фактологический материал, подлежащий усвоению учащихся). 4. Методы обучения (методы преподавания и учения). 5. Дидактические средства обучения (книги, учебные пособия, компьютерные обучающие программы и т.п.). 6. Методы контроля и оценки результатов обучения. 7. Результаты обучения (это те знания, умения, опыт познавательной и творческой деятельности, которых достигли учащиеся в обучении). 8. Преподавание – деятельность учителя. 9. Учение или учебная деятельность учащихся. 10. Формы организации обучения (урок, лекция, семинар и др.). 11. Дидактические принципы, которые задают определенную стратегию обучения. 12. Дидактические условия, характеризующие в целом процесс обучения.

Дидактическая система может работать в двух принципиально разных режимах: 1) **в режиме функционирования**, когда компонентный состав и связи между элементами дидактической системы работают в устойчивом режиме, и даже в консервативном варианте; 2) **в режиме развития** и (или) **творческого саморазвития**, когда осу-

ществляется обновление, идут инновационные процессы как в отдельных компонентах, так и во всей системе в целом. При этом творческая инициатива может исходить и от учителя, и от учащихся. Процесс творческого саморазвития реализуется через следующие процедуры «самости»: самоопределение, самопознание, самоуправление, самоусовершенствование и творческую самореализацию. На основе всех этих или отдельно взятых процедур «самости» и осуществляется переход дидактической системы из режима функционирования в режим творческого саморазвития.

Итак, **дидактическая система** – это система процесса и результатов обучения, сложная по составу, ее центральными элементами являются преподавание (деятельность учителя как преподавателя) и учение (учебная деятельность учащихся). **Преподавание** – это педагогическая деятельность учителя по организации учебной деятельности учащихся.

Учение или учебная деятельность учащихся – это целенаправленно организованная учителем с помощью дидактических и (или) технических средств прямого или косвенного управления деятельность ученика по решению определенного класса учебных задач (выполнению упражнений и заданий), в результате которой ученик овладевает знаниями, умениями, развивает свои личностные качества.

С учетом вышеизложенного можно уже более определенно ответить на вопрос: Что является предметом исследования в современной дидактике? **Предмет исследования современной дидактики – это процесс и результаты функционирования и саморазвития дидактических систем.**

Подчеркнем, что можно спроектировать достаточно большое количество дидактических систем. Как будет показано в последующих главах, это зависит от специфики целей, дидактических принципов, методов и особенностей других компонентов дидактической системы.

Чтобы глубже понять, при каком условии дидактическая система саморазвивается, необходимо остановиться на понятии «основное противоречие обучения». Дидакты М.А. Данилов, М.Н. Скаткии, В.И. Загвязинский еще в 70–е годы обратили внимание на то, что процесс обучения, его развивающие функции могут быть реализованы только в условиях последовательного разрешения некоторой совокупности дидактических противоречий. При этом главный спор шел о том, какое противоречие считать главным, основным.

М.А.Данилов сформулировал «основное противоречие обучения» следующим образом: «Движущей силой учебного процесса является противоречие между выдвигаемыми ходом обучения познавательными и практическими задачами и наличным уровнем знаний, умений и умственного развития школьников» (1, С. 83).

В.И.Загвязинский, характеризуя основное дидактическое противоречие, связывал его с «дидактической задачей»: «Основным про-

тиворечием учебного процесса является постоянно преодолеваемое в современной деятельности учителя и ученика и вновь возникающее несоответствие между достигнутым учащимися уровнем знаний, умений, навыков, развития отношения к учебе (этот уровень отражается исходной стороной дидактической задачи) и требуемым, находящимся в ближайшей перспективе, закономерно возрастающим из достигнутого уровня (он отражается перспективной стороной дидактической задачи)» (2. с. 67).

Однако если исходить из того, что в основе любого противоречия лежит «рассогласование» чего–то с чем–то, то реальных противоречий в обучении значительно больше. Кроме того, на уроке изучения нового материала оно одно, а на уроке, где главная дидактическая цель – контроль знаний и умений учащихся, принципиально другое.

В связи с этим существуют веские основания полагать, что движущей силой творческого саморазвития дидактической системы является целый комплекс противоречий, возникающих в связи с «рассогласованием» отдельных компонентов дидактической системы, и прежде всего: а) в педагогической деятельности самого учителя (в преподавании), б) в деятельности учащихся (в учении), в) во взаимодействии учителя и ученика или учителя и учащихся (этот процесс может быть охарактеризован как деятельность сотрудничества и сотворчества, т.е. коммуникативно–обучающего взаимодействия).

В самом деле, если акцентировать внимание на преподавании, то в качестве движущей силы творческого саморазвития учителя и на этой основе повышения эффективности его деятельности выступают следующие противоречия: 1) между желанием повысить эффективность преподавания и недостаточностью профессиональных знаний, умений, навыков. (Выходом из этой ситуации является либо самообразование, либо повышение квалификации на каких–либо курсах, семинарах, изучение передового педагогического опыта и т.д.); 2) между намерениями учителя повысить качество и эффективность преподавания и низким качеством учебника, учебных пособий, того дидактического материала, которым учитель в данном случае располагает. (Выходом из этой ситуации будет обновление содержания учебного материала, разработка собственных учебных пособий или новых дидактических материалов); 3) между стремлением учителя дать глубокие и прочные знания, умения и весьма разным уровнем подготовленности учащихся, разным уровнем их мотивации, учебных, творческих способностей. (Выходом из этого противоречия является применение или самостоятельная разработка и практическое применение учителем разнообразных дидактических средств, условий дифференциации и индивидуализации обучения).

Другие противоречия будут рассмотрены в последующих главах и параграфах.

1.2. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПРОТИВОРЕЧИЯ СОВРЕМЕННОЙ ДИДАКТИКИ

Анализ актуальных проблем современной дидактики хотелось бы начать с одной весьма важной, если не самой важной, дидактической проблемы – систематики научного знания в области самой дидактики.

Дело в том, что в дидактике в последние 20–30 лет активно исследовались проблема методов обучения (М.Н.Скаткиным, И.Я.Лернером, Т.В.Кудрявцевым, М.И.Махмутовым и др.), проблема отбора и проектирования содержания среднего образования (М.И.Скаткиным, И.Я.Лернером, В.В.Краевским, В.Г.Разумовским, И.К.Журавлевым и др.) и другие, но проблема систематизации накопленного дидактического знания и целостного осмысления дидактики как относительно самостоятельной, к тому же творчески саморазвивающейся области научно–педагогического знания, не рассматривалась и не решалась.

Данная книга и ее раздел «Дидактика» и есть одна из попыток современного целостного осмысления дидактических проблем и систематизации накопленного дидактического знания с целью трансформации от уровня отдельных теорий до конкретных технологий обучения.

Роль и значение системного подхода в дидактике осознана давно, но, к сожалению, он еще до конца не реализован. Системный анализ позволяет выявить факторы и условия, а также проблемы и барьеры развития и саморазвития как отдельных теорий, технологий, так и дидактики в целом. Ибо без понимания дидактических механизмов самодвижения мы не сможем создать условия для творческого саморазвития и учителя, и ученика.

Поскольку дидактика, в отличие от частных методик, вскрывает инвариантные характеристики процесса обучения, то дидактическое знание чаще всего имеет универсальный характер и применимо не только к школе, но и для СПТУ, вузов и послевузовского образования.

Универсальность и нормативность дидактического знания придает дидактике особый статус как базиса для разработки гибких, авторских технологий обучения, обеспечивая тем самым определенные гарантии эффективности обучения.

Проблема «технологичности» той или иной дидактической теории, ее «доводки» до уровня технологии обучения действительно существует, и без ее решения дидактика не вправе считать свою задачу выполненной. Так, например, теория развивающего обучения Л.В.Занкова, несмотря на ее давность и очевидную значимость, требует значительных усилий, чтобы можно было сказать, что она во всем своем объеме трансформируема в технологию развивающего обучения.

Проблема гарантированности наперед заданного качества обучения и воспитания не нова. Именно об этой проблеме с особой озабоченностью писал Я.А.Коменский: «До сих пор метод наставления был до такой степени неопределенным, что едва ли кто–нибудь решился бы сказать: «В течение стольких и стольких–то лет этого юношу я доведу до того–то, обучу его так–то и так». Поэтому нам нужно будет рассмотреть, можно ли это искусство духовного наставления поставить на столь твердые основы обучения, что оно наверняка шло вперед и не обманывало в своих результатах» (3, с. 248).

В дидактике много и других проблем. Так, существует противоречие между инерционностью, стремлением следовать традициям в педагогической (дидактической) подготовке учителя как предметника и как воспитателя и недостаточностью его подготовки как учителя–исследователя, способного к непрерывной инновационной деятельности. В связи с этим возникает проблема подготовки учителя как исследователя, способного к непрерывной инновационной деятельности, а следовательно, и к творческому саморазвитию.

Одно из центральных противоречий современного обучения заключается в том, что обучение стало массовым, охватывающим учащихся всех возрастов, уровней развития и способностей, с одной стороны, и все возрастающими требованиями к качеству обучения – с другой. А это порождает проблему качества обучения для всех! Иными словами, современная дидактика должна разработать и предложить учителю такой набор технологий обучения, выбор из которых с учетом возможностей и учителя, и ученика гарантировал бы высокий уровень конечного результата обучения.

Поскольку в традиционной дидактике чаще всего приоритет отдавался деятельности учителя, то во всех ситуациях педагогического взаимодействия с учеником по стимулированию «самости» (самопознанию, самоопределению, самоуправлению, самореализации), а значит и творческому саморазвитию личности ученика, ранее уделялось недостаточно внимания. Более того, перечисленные выше виды «самости», как показали исследования автора, требуют не просто ситуативного педагогического стимулирования, а целенаправленного обучения учащихся творческому саморазвитию как виду деятельности. При этом учитель должен иметь в виду, что, созданию для этих целей условий – это прежде всего расширение зоны для самопознания, самоопределения, самоуправления и саморазвития всего спектра «самости» ученика в процессе его рефлексующего самосозидания как творчески саморазвивающейся личности.

Поэтому проблема технологии обучения творческому саморазвитию личности ученика – одна из актуальных и приоритетных дидактических и педагогических проблем, научную и практическую значимость которой трудно переоценить.

Существует противоречие и между введением государственных образовательных стандартов, которые требуют конкретизации целей образования, и постоянным обновлением содержания среднего образования, которое предъявляет к учителю все новые и новые требования, особенно к его умению проектировать и реализовывать это обновленное содержание образования. В связи с этим у современной дидактики возникает проблема изложения ее концепций (теорий) в единстве с педагогическими (дидактическими) технологиями, которыми смог бы овладеть студент, будущий учитель, с тем, чтобы самостоятельно проектировать постоянно обновляемое содержание образования.

В условиях реформирования образования в России все активнее исследуется проблема вариативности среднего образования, которая требует разработки вариативных учебных программ и вариативных учебников. Например, нужно ли изучать физику в гуманитарном лицее или в школе с гуманитарно-эстетическим уклоном? И если нужно, то в каком объеме? Специалисты доказывают, что нужно, но в принципиально ином ключе и другом объеме.

Я.А.Коменский, выдвинувший идею «обучать всех, всему, всесторонне» по существу провозгласил три величайших принципа одновременно: демократизма образования, сочетания энциклопедизма и профессионализма, гармонизации процесса обучения, воспитания и развития личности. Но на пути от осознания этих принципов до их практического применения учитель должен преодолеть массу дидактических проблем.

И еще, к развитию существующей в России дидактики, как и к традиционной практике обучения и воспитания, необходимо относиться с научной осмотрительностью и осторожностью. У нас сегодня одно из лучших в мире естественно-математическое образование, которое непрерывно, но не всегда удачно, совершенствуется. Гуманитарный цикл, несмотря на критику, также имеет много ценного и специфически российского, выражает наши национальные ценности и приоритеты.

По мнению одного из авторитетных зарубежных ученых, профессора В.Н.Сойферта, «если и есть в России богатство, так это ее традиционная система среднего образования, которую надо было бы сохранить» (4, с. 6).

Участвуя в различных конференциях и дискуссиях по проблемам реформирования образования в России, автор этих строк пришел к глубокому убеждению, что самым ценным в системе образования является российский учитель, обладающий неиссякаемой мудростью, терпением, трудолюбием. Российский учитель – это духовно нравственный стержень России, ее золотой запас, способный к тому же непрерывно творчески саморазвиваться. Вместе с тем не следует обольщаться. Российскую педагогику, дидактику, да и самого российского учителя следует рассматривать как открытую систему.

Необходимо глубже изучать и творчески трансформировать зарубежный педагогический опыт, особенно таких развитых стран, как США и Япония. В связи с этим уместно привести замечание Г.В.Микаберидзе, который, сравнивая системы среднего образования США и Японии, пришел к выводу, что успехи японской системы среднего образования базируются на следующих приоритетных целях и ценностях: 1) японских школьников отличают упорство, настойчивость, а также умение жертвовать всем ради образования: их девиз: Ключ к успеху доступен каждому; неудачи их не останавливают – они поступают в частные репетиторские школы; 2) созданы максимальные возможности для самореализации учащихся; неуспевающих не оставляют на второй год, им дают возможность наверстать упущенное; 3) учебный год в Японии длится 240 дней, а в США – только 180 (5, с.38).

Анализ образовательно–воспитательных систем США и Японии показывает, что хотя они часто идут различными путями, цель у них одна – гарантировать учащимся высокое качество обучения, воспитания и развития. Поэтому проблема гуманитаризации и одновременно технологизации обучения, воспитания и развития – это по существу две сопряженные проблемы, без решения которых мы вряд ли сможем гарантировать существенные качественные изменения как в педагогике (дидактике), так и в самой педагогической практике.

Ушедшее столетие оставляет нам много проблем, справиться с которыми может только человек высокообразованный, воспитанный, способный к непрерывному творческому саморазвитию. Это прежде всего проблема динамизма и глобальных изменений, происходящих в информационно–познавательной. Если раньше ученые отмечали, что информация устаревает наполовину за пять лет, то сейчас информационный «голод» в течение года в любой профессиональной сфере приводит если не к полной, то к значительной профессиональной некомпетентности. В связи с этим очень быстро обновляется содержание общего и профессионального образования. В свою очередь возрастают роль и значение фундаментального образования, роль методологической культуры, творческих способностей обучающихся и обучаемых.

Наряду с дидактическими проблемами хочется обратить внимание читателя на ряд противоречий–рассогласований, характерных для современной российской дидактики. Одно из них заключается в том, что в последние годы появилось много частных, можно сказать, локальных теорий обучения и развития личности (например, «Я–концепция» Ф.Бернса, НЛП – нейролингвистическое программирование или идеи семиотики и др.), которые целостно с дидактических позиций не осмыслены и не задействованы в едином, непрерывном процессе современного образования.

Другое противоречие можно сформулировать следующим образом. И традиционная дидактика, и ее многочисленные инновации

ориентированы на учителя. Но как не было, так и нет дидактики для самого ученика, т.е. мы не учим, не развиваем его дидактическую культуру. Дидактическая культура ученика, а затем студента, осваивается не целенаправленно, а методом проб и ошибок. В связи с этим противоречием возникают проблемы: как обучать ученика творческой рефлексии, как стимулировать саморазвитие его общеучебных умений, включая умение самоуправления в решении учебных задач, как развивать способность к самооценке и самоконтролю в учебной деятельности.

Следующее противоречие заключается в том, что объем содержания среднего образования увеличивается значительно быстрее (вводятся новые курсы и спецкурсы), а темпы улучшения педагогического мастерства учителя, методики и педагогические технологии обучения разрабатываются часто с явным отставанием от реальных потребностей педагогической практики.

Отметим еще одно противоречие, которое можно обозначить как рассогласование между декларацией лично–ориентированного обучения и отсутствием надежных методик диагностики личностных качеств, да и просто выделения типов личности, которые реально были бы задействованы учителем в процессе обучения в средней школе.

Еще одно противоречие представляет собой рассогласование между тем, что рекомендуют учителю имеющиеся дидактические пособия, и невозможностью применять их «напрямую» так как их необходимо еще адаптировать к себе, с учетом своего уровня педагогического мастерства и профессионально–педагогической культуры. В связи с этим возникает проблема адаптации, творческого применения любой из вновь разработанных педагогических технологий. Хочется обратить внимание читателя также на противоречие, которое обусловлено большой инертностью российской системы образования и активным, по существу «взрывообразным», процессом педагогических инноваций, которые часто не столько улучшают, сколько разрушают нашу, не такую уж плохую, традиционную систему образования.

Проблема, вероятно, в том, что Россия не может обойтись без революционных преобразований, но совершенствованию системы образования больше способствуют эволюционные процессы.

И еще одно противоречие заключается в том, что современные технологии обучения, как и образование в целом, ведут разработку целей, содержания, методов и форм организации обучения главным образом с учетом современных задач. Они мало учитывают и не прогнозируют ту модель личности, которая будет востребована в будущем.

В связи с этим возникает проблема разработки дидактических систем как инновационных и творчески саморазвивающихся систем.

Глава 2. СОВРЕМЕННЫЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ ТЕОРИИ И ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ

2.1. О ПОНЯТИЯХ «ТЕОРИЯ» И «ТЕХНОЛОГИЯ» ОБУЧЕНИЯ

Поскольку в дальнейшем будут часто использоваться понятия «теория» (педагогическая теория, дидактическая теория) и «технология» (педагогическая технология, технология обучения), имеющие весьма не однозначное толкование, есть веские основания остановиться на их сущности.

Само слово «теория» используется практически в любой науке. В любой отрасли научного знания. В философских энциклопедических словарях понятие «теория» определяется как система научных знаний, взглядов, представлений, идей, направленных на истолкование и объяснение какого-либо явления, и как целостное представление о закономерностях и существенных связях определенной области действительности – объекта конкретной теории.

Основные функции теории в любой науке – это системное описание, объяснение и предсказание того, как будет функционировать и развиваться соответствующий объект действительности, который получил отражение в установленных научной теорией закономерностях.

В рамках развития любой теории отрабатывается и уточняется определенный понятийный аппарат. Развитие понятий идет вместе с развитием теории. Более того, вводятся или уточняются понятия, и это существенно продвигает развитие теории. Педагогика часто страдает от того, что многие ее понятия «размыты», имеют множество толкований и нечетко определены, поэтому читатель особенно вдумчиво должен отнестись к осмыслению, содержательному анализу каждого нового для него понятия, которое мы стремимся разъяснить и определить.

Итак, для любой научной теории, для описания ее сущности **необходима система научных понятий**, целостно охватывающих тот объект действительности, который отражает данная концепция. Но и этого недостаточно. Любая из известных научных педагогических теорий строится на некоторых базисных для нас закономерностях и соответствующих педагогических (или дидактических) принципах.

Во-первых, особенностью педагогических (дидактических) теорий является то, что они представлены в форме принципов и правил. Ибо закон отражает сущее, а принцип, правило – должное. Во-вторых, и это очень важно иметь в виду, каждая новая педагогическая (дидактическая) теория чаще всего существенно влияет на всю педагогическую (дидактическую) систему в целом, а ее практическое применение – на конечный педагогический (дидактический) результат. С учетом этого «педагогической (дидактической)» теории можно дать следующее определение:

Педагогическая теория – это система научных знаний о педагогических процессах, явлениях, представленных в форме педагогических идей, закономерностей, принципов и понятий, позволяющих целостно описать, объяснить и прогнозировать функционирование, развитие и саморазвитие процессов и явлений.

Дидактическая теория – это система научных знаний о процессах и явлениях обучения, представленных в форме дидактических идей, закономерностей, принципах и понятиях, позволяющих описать, объяснить и прогнозировать функционирование, развитие и саморазвитие дидактических процессов и явлений.

Однако чтобы педагогическая теория «заработала», реально дала ощутимый педагогический эффект; ее необходимо трансформировать в конкретную методику обучения (воспитания), а еще лучше – в педагогическую технологию.

«Термин «методика обучения», – пишет Д.В.Занков, – фигурирует и для обозначения свода правил, указаний, относящихся к практике преподавания того или иного учебного предмета, и для обозначения педагогической науки, исследующей обучение данному предмету в его соотношении с общими закономерностями обучения» (4, с. 110).

В педагогической деятельности учителя методика обучения выполняет важную роль, поскольку она «перекидывает мост» от теории к практике. Не вдаваясь в подробный анализ этого понятия, отметим, что методика обучения, эффективность ее использования зависят от многих факторов: от того, насколько разработана сама теория, на которой базируется методика, от ясности и точности методических рекомендаций ее использования, а главное – от уровня педагогического мастерства и творчества самого учителя. С учетом оказанного, за основу примем следующее определение этого понятия: **Методика обучения – это целостная система проектирования и организации процесса обучения, основанная на определенной дидактической теории, и совокупность методических рекомендаций, эффективность применения которых во многом зависит от мастерства и творчества учителя.**

В поисках условий повышения эффективности методик обучения педагоги пришли к выводу, что некоторые из них можно довести до уровня педагогических технологий. Однако сразу отметим, что технология обучения была встречена некоторыми педагогами как негативное явление. Годы ушли на то, чтобы выявить «рациональное зерно» в педагогических технологиях и определить понятие «технология обучения».

За технологизацию обучения ратовал еще Я.А.Коменский. Он призывал к тому, чтобы обучение стало механическим» (читай «технологическим»), чтобы, обучая, учитель гарантировал позитивный результат обучения. «Для дидактической машины, – писал Я.А.Коменский, – необходимо отыскать: 1) твердо установленные цели; 2) средства,

точно приспособленные для достижения этих целей: 3) твердые правила, как пользоваться этими средствами, чтобы было невозможно не достигнуть цели» (9. с.472).

Впоследствии многие представления в технологизации обучения существенно дополнились и конкретизировались. Итак, что же следует понимать под «педагогической технологией», а также в чем ее отличие от «технологии обучения»?

Чтобы ответить на этот вопрос, обратимся к наиболее общему толкованию понятия «технология». «Технология» происходит от греческого *techné* – искусство, мастерство и *logos* – наука, закон. Понятие «технология» применительно к производству продукции означает некоторую совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния, свойств материала и использования на практике наиболее эффективных и экономически наиболее выгодных производственных процессов. Исходя из этого, можно констатировать, что технология: 1) это характеристика целостного, заверщенного процесса; 2) объективно представляет собой систему методов и средств целенаправленного изменения состояния объекта; 3) обеспечивает устойчивую, гарантированную эффективность некоторой производственной деятельности.

Применительно к характеристике «педагогической» технологии указанные признаки, как это будет показано ниже, необходимы, но недостаточны.

Представляет интерес определение педагогической технологии, которое официально было принято в 1979 г. Ассоциацией по педагогическим коммуникациям и технологии в США: «Педагогическая технология есть комплексный, интегративный процесс, включающий людей, идеи, средства и способы организации деятельности для анализа проблем и управления решением проблем, охватывающих все аспекты усвоения знаний» (7, с. 128). При всей авторитетности названной ассоциации приведенное определение страдает неопределенностью и размытостью отличительных признаков, которые не позволяют, например, развести такие близкие понятия, как «педагогическая технология» и «методика обучения».

Анализируя зарубежные исследования по проблеме педагогических технологий, М.В.Кларин (41) выделил следующие их важные признаки и элементы: 1) «Специфика педагогической технологии состоит в том, что в ней конструируется и осуществляется такой учебный процесс, который должен гарантировать достижение поставленных целей» (41, с. 14); 2) «Ключом к пониманию технологического построения учебного процесса является последовательная ориентация на четко, поставленные цели» (41, с. 14); 3) «Точное определение эталона (критерия) полного усвоения для всего курса является важнейшим моментом в работе по данной системе» (41. с. 55).

М.В.Кларин обращает также внимание на то, что понятие «педагогическая технология» обозначает приемы работы учителя в сфере обучения и воспитания (41, с. 11). Если учесть его последнее замечание, то следует иметь в виду, что понятие «технология обучения» уже понятия «педагогическая технология».

Анализ работ последних лет показывает, что перечень признаков «педагогической технологии» в значительной степени варьируется. Так, в исследовании В.П. Беспалько читаем: «... Обновление школы возможно только через научно обоснованное совершенствование педагогической технологии, представляющей строго научное проектирование и точное воспроизведение в классной комнате гарантирующих успех педагогических процессов, а не надежды на мифическое, неизвестно откуда возникающее педагогическое мастерство учителя» (3, с.3). В этом, хотя и недостаточно четко определенности «педагогической технологии», а также в работе «Слагаемые педагогической технологии» В.П.Беспалько выделяет следующие важные элементы: 1) четкая, последовательная педагогическая, дидактическая разработка целей обучения, воспитания; 2) структурирование, упорядочение, уплотнение содержания, информации, подлежащих усвоению; 3) комплексное применение дидактических, технических, в том числе и компьютерных, средств обучения и контроля; 4) усиление, насколько это возможно, диагностических функций обучения и воспитания; 5) гарантированность достаточно высокого уровня качества обучения.

Следует обратить внимание, что по данным его исследований коэффициент усвоения учебного материала учащимися, равный 0,7, свидетельствует о том, что «процесс обучения можно считать завершенным, так как в последующей деятельности учащийся способен в ходе самообучения совершенствовать свои знания»(3, с. 59).

Анализ материалов трех Всероссийских научных конференций «Педагогические технологии обучения, воспитания, диагностики и творческого саморазвития личности», проведенных в 1994–1996 гг. под научным руководством автора данной книги, показал, что отличие педагогических технологий от методики обучения заключается в том, что педагогические технологии удается воспроизводить и тиражировать и при этом гарантировать высокое качество учебно-воспитательного процесса или решения тех педагогических задач, которые заложены в педагогической технологии. Методики чаще всего еще не гарантируют нам должного качества. Вместе с тем методика может быть доведена и до уровня педагогической технологии. Например, мы имеем некоторую методику оценки знаний, и на ее основе разрабатывается тестовая оценка уровня знаний учащихся. Если эту методику проверить на объективность, надежность, валидность, то она с полным правом может быть названа педагогической технологией.

С учетом многочисленных дискуссий и обсуждений на различных конференциях последних лет, посвященных проблемам педагогических технологий, мы пришли к следующему определению: **Педагогическая технология, в том числе и технология обучения – это система проектирования и практического применения адекватных данной технологии педагогических закономерностей, целей, принципов, содержания, форм, методов и средств обучения и воспитания, гарантирующих достаточно высокий уровень их эффективности, в том числе при последующем воспроизведении и тиражировании.** Из этого следует, что современные педагогические технологии – наукоемки, поскольку они опираются на закономерности и принципы, без которых, как известно, нет теории. Как заметил физик Больцман: «Нет ничего практичнее, чем хорошая теория». Это следует иметь в виду и при проектировании новых педагогических технологий.

Следует заметить, что педагогические технологии не исключают и не умаляют высокого педагогического мастерства и творчества учителя. Педагогические технологии в деятельности педагога–мастера дают еще более устойчивый эффект, нежели в процессе их применения начинающим, еще недостаточно опытным педагогом.

Таким образом, отличить методику от технологии обучения можно по степени выраженности, реализуемости следующих критериев: 1) **целенаправленности** (ясности, точности, дидактической проработанности целей); 2) **концептуальности** (опоры на глубоко разработанную педагогическую (дидактическую) теорию); 3) **системности** (цели, содержание, формы, методы, средства, условия обучения проектируются и применяются в целостной системе); 4) **диагностичности** (оценка исходного, промежуточного и итогового результата учебной деятельности учащихся должны иметь не формальный количественный, но глубоко качественный – диагностический характер); 5) **гарантированности качества обучения** (коэффициент усвоения учебного материала должен быть не ниже 0,7); 6) **новизны** (опора на новые, новейшие достижения педагогики, психологии, дидактики, использование современных идей и видеосредств, компьютерной техники и т.д.). Попытаемся сформулировать выше критерии использовать для сравнения методики и технологии обучения (см. таблицу 2.2).

Не умаляя роли и значения этих критериев, остановимся дополнительно на критерии «новизны», который кому–то покажется спорным, так как можно говорить о новых и старых технологиях обучения. Но если мы заведомо знаем, что можно использовать новые, и опираемся на старые, менее эффективные, то мы нарушаем педагогическую этику, ибо негуманно и незачинно обучать и воспитывать ниже того уровня, на котором это делают уже сегодня другие педагоги. Тем более, что прогресс в области телекоммуникаций, аудиовизуальных и компьютерных средств обучения в последние годы исключительно быстро меняет наши привычные представления о резервах повышения эффективности и качества образовательных систем.

Сравнительный анализ методик и технологий обучения

Критерии сравнения	Что характерно для методики обучения	Что характерно для технологии
Целенаправленность	Цели часто размыты и недостаточно определены	Четкость формулировки целей, их диагностичность
Концептуальность	Теория часто бывает не до конца глубоко и всесторонне разработана	Опора на глубоко разработанную теорию
Системность	Системность не всегда достаточно высокая	Высокий уровень системного проектирования и применения целей, содержания, методов, средств обучения
Диагностичность	Средняя, а чаще всего низкая	Высокая
Гарантированность качества обучения	Невысокая	Устойчиво высокая
Новизна	Не всегда опирается на новейшие достижения педагогики и методики обучения	Опора на новейшие технические средства обучения (аудио–видео, компьютерные средства)

2.2. РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ

(От ретроспективного анализа к поиску новых идей)

Из всех существующих в отечественной дидактике теорий, пожалуй, наиболее признанной и наиболее внедренной в учебный процесс средней школы можно с полным основанием назвать теорию развивающего обучения, у истоков которой стояли такие выдающиеся отечественные психологи и педагоги, как Л.С.Выготский, Л.В.Занков, Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов и многие другие. На становление идей развивающего обучения большое и благотворное влияние оказали труды Л.С.Выготского, создателя культурно–исторической теории психического развития человека (1). «Культура – писал Л.С.Выготский, – и есть продукт социальной жизни и общественной деятельности человека, и потому сама постановка проблемы культурно–развития поведения уже вводит нас непосредственно в социальный план развития» (2. с. 145).

По его теории, переход коллективно–социальной деятельности к индивидуальной является в сущности процессом интериоризации. «Функции сперва складываются в коллективе в виде отношений детей, затем становятся психическими функциями личности» (2, с. 145). При этом для каждой возрастной ступени развития личности ребен-

ка характерны свои новообразования. «На каждой данной возрастной ступени мы всегда находим центральное новообразование, как бы ведущее для всего процесса развития и характеризующее перестройку всей личности ребенка на новой основе» (3, с. 256).

Многие исследования по педагогической психологии до Л.С.Выготского опирались на идеи и представления Ж.Пиаже о том, что развитие ребенка, в частности развитие интеллекта, идет вслед за обучением и воспитанием.

Л.С.Выготский в процессе научной полемики с Ж.Пиаже доказал, что «педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития. Только тогда она сумеет в процессе обучения вызвать к жизни те процессы развития, которые сейчас лежат в зоне ближайшего развития» (2, с.251).

Общий смысл понятия «зоны ближайшего развития» состоит в том, что на определенном этапе развития ребенок может решать учебные задачи «под руководством взрослых и в сотрудничестве с более умными сотоварищами» (2, с.42). Однако до 1957 г., до исследований Л.В.Занкова, эти идеи Л.С.Выготского были в значительной степени применительно к дидактике и практике обучения не востребованы. Л.В.Занкову удалось развернуть на базе обучения в начальных классах беспрецедентный по охвату школ (практически во всех регионах СССР) педагогический эксперимент.

В основу экспериментов была положена идея о том, что можно достигнуть более высокой эффективности обучения для общего развития школьников (4, с.47). Реализация идеи потребовала разработки ряда новых для того времени дидактических принципов. Среди принципов экспериментальной системы Л.В.Занкова решающая роль отводилась **принципу обучения на высоком уровне трудности**. Практическая реализация его потребовала уточнения понятия «трудность». Оно связывалось с преодолением учащимися препятствий в решении учебных задач, вызывающих определенное напряжение их сил и способностей.

«Принцип обучения на высоком уровне трудности, – писал Л.В.Занков, – характеризуется не тем, что повышает некую абстрактную «среднюю норму трудности», но, прежде всего тем, что раскрывает духовные силы ребенка, дает им простор и направление. Если учебный материал и методы его изучения таковы, что перед школьниками не возникает препятствий, которые должны быть преодолены, то развитие детей идет вяло и слабо» (4, с.50).

Поскольку принцип обучения на высоком уровне трудности определяет отбор и конструирование содержания образования, учебный материал не только становится более обширным и глубоким, но и имеет качественное своеобразие. Характер трудности предопределяется опорой на другой принцип, согласно которому **в начальном обучении ведущая роль отводится теоретическим знаниям**, кото-

рый, однако, не принижает значения практических умений и навыков учащихся.

Принцип высокого уровня трудности, являясь основным в экспериментальной системе Л.В.Занкова, в то же время находился в определенной зависимости от другого принципа – «в изучении программного материала **идти вперед быстрым темпом**» (4, с.52). Непреднамеренное замедление темпа, связанное с многократным и однообразным повторением пройденного, создает помехи или даже делает невозможным обучение на высоком уровне трудности, поскольку учебная деятельность школьника идет преимущественно «по накатанным путям». Кроме того, ведущая роль теоретических знаний обретает свое инобытие в принципе **осознания школьниками процесса учения**. Данный принцип близок к общепринятому принципу сознательности усвоения знаний, но в то же время отличается от него. «Принцип сознательности, – писал Л.В.Занков, – в его обычном понимании и наш принцип осознания школьниками процесса учения отличаются друг от друга по объекту и по характеру осознания. Если в первом осознание обращено вовне, имея своим объектом сведения, умения и навыки, которыми надо овладеть, то во втором оно обращено внутрь, на протекание учебной деятельности» (4, с.54).

В соответствии со сформулированными выше принципами были пересмотрены учебные программы, разработаны и написаны учебники и учебные пособия для учащихся начальных классов. Большая методическая работа велась среди учителей–экспериментаторов.

В методике развивающего обучения была специально разработана система учебных задач и заданий по развитию наблюдения учащихся, развитию их мыслительной деятельности, формированию практических умений и навыков учащихся.

Исследование хода общего развития учащихся в процессе обучения осуществлялось как фронтально, так и отдельно сильных и слабых школьников; прослеживалось индивидуальное развитие учащихся в экспериментальных классах в сравнении с учащимися обычных школ и классов.

Практически параллельно теорию развивающего обучения активно разрабатывали Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов и их многочисленные ученики.

Системно–целостный подход к обучению игровой и учебной деятельности с учетом возрастных особенностей, психического развития младших школьников в 70–е годы активно вел Д.Б.Эльконин (5). В своей теории игровой деятельности, ориентированной на общее и, прежде всего умственное развитие детей, Д.Б.Эльконин опирался на мотивационно–потребностную сферу ребенка, которая создавала благоприятные сензитивные условия для вовлечения детей во все усложняющиеся ситуации игровой по форме и учебной по содер-

жанию деятельности. Следует обратить внимание на то, что в период развертывания психолого-педагогических экспериментов, выполненных под руководством Д.Б.Эльконина и В.В.Давыдова, существовало несколько психологических теорий психического развития детей. Согласно теории Ж.Пиаже, развитие психических процессов ребенка – самостоятельный процесс, имеющий собственные закономерности, не зависящие от обучения и воспитания. Ж.Пиаже считал, что развитию ребенка служат имманентная организация и координация его действий, интериоризация которых приводит к возникновению так называемых обратимых операций. Под интериоризацией Ж.Пиаже понимает переход от предметных действий, имеющих форму внешних движений, к выполнению действий в плане образов, представлений. Обратимость характеризует способность человека выполнять операции как в прямом, так и обратном направлении.

Для педагога, реализующего идеи развивающего обучения, важно учитывать, что в психическом развитии детей, согласно теории Д.Б.Эльконина, существуют определенные типы ведущей деятельности и для каждой из них характерны свои психические новообразования.

Приведем указанную периодизацию (5. с. 10).

1. **Непосредственно эмоциональное общение**, которое присуще ребенку от рождения до года. Внутри него у ребенка формируется потребность в общении с другими людьми, эмоциональное отношение к ним.

2. **Предметно–манипулятивная деятельность** является ведущей для детей от 1 года до 3 лет. Ребенок в этом возрасте в сотрудничестве со взрослыми воспроизводит способы действия с вещами, у него возникает речь, смысловое обозначение вещей, осознание собственного «Я»

3. **Игровая деятельность** доминирует у детей от 3 до 6 лет. В процессе ее осуществления формируются воображение и символическая функция, ориентация на общий смысл человеческих отношений и действий.

4. **Учебная деятельность** формируется у детей от 6 до 10 лет. На ее основе у младших школьников возникает теоретическое мышление, развиваются соответствующие им способности (рефлексия, анализ, мысленное планирование); в этом возрасте происходит становление мотивов и потребностей учения.

5. **Целостная общественно полезная деятельность** в качестве ведущей присуща детям от 10 до 15 лет. Она включает в себя такие виды деятельности, как трудовая, учебная, общественно–организационная, спортивная и художественная. В этот период у подростков возникает стремление участвовать в общественно необходимой работе, развиваются умения строить общение в разных коллективах,

рефлексия на собственное поведение, активно формируется самосознание.

6. Учебно–профессиональная деятельность характерна для старшеклассников и учащихся СПТУ в возрасте 15–17 и 18–26 лет. Благодаря ей формируются потребность в труде, профессиональное самоопределение, а также познавательные интересы и элементы исследовательских умений, способность строить жизненные планы, идейно–нравственные и гражданские качества личности, устойчивое мировоззрение.

Если в массовом обучении доминирующее значение имеет эмпирическое мышление школьников, то в условиях развивающего обучения акцент смещается на формирование теоретического мышления, что достигается специальным отбором содержания обучения и системой усложняющихся учебных задач.

Учебная задача решается, и школьники постепенно усваивают ряд инвариантных учебных действий: 1) преобразование условий задачи с целью обнаружения всеобщего отношения изучаемого объекта: 2) моделирование выделенного отношения в предметной, практической или буквенной форме: 3) преобразование модели отношения для изучения его свойств в «чистом виде»; 4) построение системы частных задач, решаемых общим способом; 5) контроль за выполнением предыдущих действий; 6) оценка усвоения общего способа как результата решения данной учебной задачи (5, с.20).

Особенностью развития учебных действий является то, что вначале они выполняются совместно группой школьников под руководством учителя, а затем происходит интериоризация этих коллективных действий, их превращение в индивидуальные способы решения задач (5).

Развивающее обучение, ориентируясь на формирование теоретического мышления, требует определенного отбора и конструирования содержания учебных предметов, дидактических пособий, которые подчиняются некоторым логико–психологическим требованиям, соответствующим движению мысли школьников в процессе усвоения от общего к частному, т.е. согласно принципу восхождения мысли от абстрактного к конкретному:

«1) усвоение знаний, носящих общий и абстрактный характер, должно предшествовать овладению учащимися более частными и конкретными знаниями – последние нужно вывести из общего и абстрактного как из своей единой основы;

2) необходимо, чтобы знания, конструирующие данный учебный предмет или его основные разделы, усваивались учащимися в процессе анализа условий происхождения этих знаний;

3) при выявлении источников тех или иных знаний учащимся следует прежде всего обнаружить и выделить в материале генетически

исходное, существенное, всеобщее отношение, определяющее содержание и структуру целостного учебного предмета:

4) это отношение учащимся необходимо воспроизвести в предметных, графических или буквенных моделях, позволяющих изучать его свойства в «чистом виде»;

5) учащиеся должны конкретизировать генетически исходное, всеобщее отношение изучаемого предмета в системе частных знаний о нем» (6. с. 25).

Среди дидактических идей развивающего обучения следует обратить внимание на стимулирование рефлексии учащихся в различных ситуациях учебной деятельности.

Под рефлексией учащегося понимается его осознание и осмысление собственных действий, приемов, способов учебной деятельности. В.В.Давыдов выделяет два уровня рефлексии: формальную рефлексий и содержательную (6, с.73). Так, если рассмотрение производится с целью вскрыть, каким образом выполняется некоторое действие, что нужно конкретно сделать, чтобы его выполнить, то в этом случае человек осмысливает основания данного конкретного частного действия. Этот уровень рассмотрения человеком оснований своего действия называется **формальной рефлексией** (здесь отражается зависимость действия от частных и единичных условий его выполнения). Иначе осуществляется рефлексия в случае, если она направлена на то, чтобы обнаружить, почему данное действие выполняется так, а не иначе, что является в этом действии причиной успешного его выполнения в различных условиях. Такую рефлексию можно назвать **содержательной**, поскольку здесь отражается зависимость действия от общих и существенных условий его выполнения. Следует также заметить, что любое действие имеет два уровня оснований (т.е. условий), определяющих его выполнение: внешние основания и внутренние. В зависимости от того, на какие основания ориентируется человек при выполнении действия, и различается формальная (внешние ситуативные основания) и содержательная (внутренние, существенно обобщенные основания) рефлексия.

Поскольку процедуры рефлексии тесно связаны с процедурами самоконтроля и самооценки, им в обучении, согласно теории развивающего обучения, также придается очень большое значение.

В условиях развивающего обучения показана взаимосвязь уровня сформированности самооценки с уровнем нравственных суждений школьника. Как показали специальные исследования, нравственное развитие учащихся включает в себя присвоение ими нравственных норм и общественно значимых ценностей. Формирование нравственных взглядов, убеждений, идеалов, определяющих повседневное поведение человека, осуществляется в условиях морального выбора в поведении и деятельности, что связано с идеальным представлением результатов того или иного поступка.

Экспериментальные исследования Н.М.Труновой, Н.Э.Фокиной и Н.С.Евлановой (6) показали, что нравственное развитие ребенка осуществляется на основе освоения им нравственных знаний и нравственного опыта, эмоционального переживания нравственных отношений. Была разработана серия уроков с этическим содержанием и система заданий для внеклассного чтения. С учащимися обсуждали такие этические понятия, как поступок, нравственное отклонение, ответственность. В различных ситуациях учителя стремились поставить ученика в положение нравственного суждения и выбора. Все это существенно изменяло уровень нравственных суждений и самооценки школьников. Однако личностно–ориентированный подход а теории развивающего обучения требует более глубокого системного и целостного анализа процесса становления личности учащегося как младшего, так и старшего возраста.

Идеи развивающего обучения в нашей стране получили особенно широкое распространение среди учителей начальной школы, что касается средних и старших классов, то многие учителя акцентируют внимание на трех функциях (обучающей, развивающей, воспитывающей) применительно к конкретному предмету. Но эта парадигма все более подвергается сомнению и даже критике.

Так, в последние годы в разработке, например, содержания и методики преподавания математики обосновываются новые подходы как к написанию учебников, так и к самому процессу преподавания. На эту закономерность обратил внимание Г.В.Дорофеев, отметивший, что в последние 10 лет постепенно изменилась парадигма преподавания предмета: «Математика служит потребностям ученика, а не наоборот, не потому ее изучают, что математика существует две тысячи лет. Мы перешли от концепции «вся математика для всех» сначала к «математике для всех», а сейчас – к «математике для каждого», когда человек может выбрать из предмета то, что ему интересно. Из трех главных функций образования: обучающей, развивающей и воспитательной мы провозгласили приоритет развивающей функции. То есть общество получит свои научно–технические кадры не в меньшем объеме, чем получало, но остальные не будут по окончании школы ненавидеть математику». Г.В.Дорофеев имеет в виду прежде всего стандарты образования, которые разрабатываются в том числе и для математических дисциплин: «Мы даем массовому ученику развить интеллект, мышление – математическое, логическое, общее – и одновременно даем базу, достаточную для тех, кто уйдет в углубленное изучение, станет профессионалом в будущем» (7). Такой подход спасает школы от полного забвения математики в классах для гуманитариев или просто «слабых» учеников.

В последние годы в педагогической теории и передовой педагогической практике все больше внимания уделяется коррекционно–развивающему обучению.

Спектр проблем, которые создают дети (от «одаренных» до «трудных»), настолько обширен, что обычные классы с решением проблем обучения и развития не справляются. В школах стали создавать классы «выравнивания» для детей с задержками психического развития, классы компенсирующего обучения для детей «группы риска», классы педагогической поддержки. Гибкая система коррекционно–развивающего обучения дает возможность в любой момент переводить учащихся из классов коррекции в обычные классы, и наоборот, что в определенной степени оправдывает создание этих классов и застраховывает от педагогических ошибок.

Проблема развивающего обучения в начальной школе в последние годы стала вновь активно обсуждаться в педагогической печати в связи с тем, какой вариант начального образования целесообразнее выбрать: **щадящий вариант** обучения с 1 по IV класс или интенсивный вариант: изучение той же программы с 1 по III класс. Сторонники **интенсивного варианта** утверждают, что замедляя, снижая интенсивность обучения, мы снижаем и темп развития детей. Это особенно сказывается на развитии одаренных и наиболее способных учащихся. Сторонники щадящего варианта обучения считают, что до 20 % детей приходят в первый класс с ослабленным здоровьем, и мягкий переход от детсадовского режима к школьной жизни, несколько растянутые сроки обучения являются более благоприятными как для физического, так и для психического развития ребенка. Все большее число педагогов начинают отдавать предпочтение второму, щадящему варианту обучения или созданию комплекса «детский сад–школа», где первый класс работает, по существу, в режиме детского сада. Комфортность детей в четырехлетней начальной школе значительно выше.

В арсенал педагогических приемов, методов и даже целостных технологий развивающего обучения большой вклад внесли в 80–90-е годы педагоги–новаторы В.Ф.Шаталов, С.Н.Лысенкова, Е.Н.Ильин, П.М.Эрдниев и др. С их новаторской деятельностью связано укрупнение тем и преподавание крупными блоками, введение в обучение опорных сигналов, ускоренный темп изучения теоретического материала, развитие форм сотрудничества с учащимися, комментированное письмо, обязательная проверка изучаемого материала по каждой теме, опережающее преподавание. Педагоги–новаторы показали, что существуют новые резервные возможности повышения качества обучения, доказав, что вполне выполнима и решаема задача гарантированного качества обучения в средней школе.

Сторонники развивающего обучения в последние годы получили новый импульс в связи с освоением идеи М.Монтессори. Осужденная в 1929 г. педагогика М.Монтессори в России была предана забвению. Но благодаря энтузиазму педагогов учебно–воспитательного комплекса № 1641 г. Москвы, где обучаются и живут полноценной

жизнью 120 детей от 2,5 до 9 лет, идеи педагогики М.Монтессори получили в 1996 г. в России свое второе рождение. «Педагоги в соответствии с периодизацией, предложенной М.Монтессори, создали три варианта развивающей Среды: сначала для маленьких детей – с 2,5 до 5 лет, чуть позже – для школьников 5–7 и 8–9–летних» (8).

Однако в теории и практике развивающего обучения еще много нерешенных проблем. Предлагаем учителю–исследователю сформулировать их самостоятельно и сравнить с перечисленными ниже.

Приоритетные стратегии дальнейших исследований проблем развивающего обучения: 1) творческий перенос идей развивающего обучения из начальной школы а старшие классы средней школы, средние ПТУ, вузы; 2) разработка с позиции развивающего обучения критериев отбора и конструирования содержания задач и заданий по целостному курсу (критерии трудности, сложности, проблемности и др.); 3) совершенствование методик формирования общеучебных умений (с учетом специфики учебного предмета, возрастных и индивидуальных особенностей учащихся); 4) усиление диагностических функций в системе развивающего обучения; 5) повышение квалификации и педагогического мастерства учителей в применении теории и технологии развивающего обучения; 6) совершенствование методик формирования понятий в системе развивающего обучения; 7) разработка развивающих игр в системе с применением персональных ЭВМ; 8) развитие интереса, творческих способностей различных видов памяти и других личностных качеств с позиции методологии развивающего обучения; 9) разработка комплексных диагностических методик для оценки эффективности развивающего обучения; 10) усиление воспитывающих функций в системе развивающего обучения; 11) исследование особенностей применения идей развивающего обучения в условиях различных организационных форм обучения (лекции, семинары, практические занятия, экскурсии, тренинга, конференции и т.д.); 12) разработка идей коррекционно–развивающего обучения. (Интеграция идей и технологий развивающего обучения с идеями и технологиями: проблемного обучения; модульного обучения; компьютерного обучения; концентрированного обучения; личностно–ориентированного обучения; дифференцированного обучения; обучения творческому саморазвитию и др.); 13) поиски новых приемов, методов, форм организации обучения, усиливающих развивающий эффект обучения; 14) исследование проблем преемственности и перспективности развивающего обучения в системе «детский сад – школа – вуз».

2.3. ПРОБЛЕМНОЕ И ЭВРИСТИЧЕСКОЕ ОБУЧЕНИЕ

(От стимулирования творчества до развития менталитета)

Общеизвестно, что возможность и педагогическая ценность учения методом «искания», «открытия», исследовательским методом

осознана давно. Еще Я.А.Коменский писал: «Всех нас, вышедших из школ и университетов, коснулась только тень учености... Цветущие годы юности прошли в изучении пустяков, людей следует учить главным образом тому, чтобы они черпали знания не из книг, а наблюдали сами небо и землю, дубы и буки, т.е. чтобы они исследовали и познавали самые предметы, а не помнили только чужие наблюдения и объяснения» (9, с. 138).

Пройдет почти столетие, и Жан Жак Руссо (1712–1778) убедит педагогов в том, за что так страстно ратовал Я.А.Коменский:

«Сделайте нашего ребенка внимательным к явлениям природы... ставьте доступные его пониманию вопросы и предоставьте ему решить их» (10, с. 221).

А.Дистервег, выдающийся немецкий педагог–практик, в «Руководстве для немецких учителей», написанном в 1835 г., сравнивал «эвристический» метод с «сообщающим». Он видел развивающие возможности эвристического метода обучения, стимулировавшего самостоятельность учащегося, способствовавшего тому, чтобы учащийся открывал истину путем собственного размышления и исследования. «Учи как можно меньше, всякая метода плоха, если приучает учащихся к простой восприимчивости или пассивности, и хороша, если возбуждает в них самостоятельность» (11, с. 170).

Первое, более значительное обоснование исследовательского метода мы находим у А.Я Герда, который разработал свои оригинальные пособия значительно раньше английского педагога Генри Армстронга (русский перевод его работы «Эвристический метод» вышел в свет почти через 40 лет). Однако многие исследователи считают, что идеи эвристического метода были разработаны в Англии, а затем получили развитие в России (см., например, работу К.П.Ягдовского (12)).

Поиск первоисточников зарождения исследовательского метода в России неизменно приводит к передовым для 60–70–х годов XIX в. идеям прогрессивного русского педагога–биолога А.Я.Герда. Само же понятие «исследовательский метод» систематически встречается в педагогической литературе лишь с 1924 г. За свою сравнительно короткую жизнь (1841–1888) А.Я.Герд создал ряд оригинальных учебных пособий для учащихся по ботанике, зоологии, минералогии. Он страстно боролся против того, «чтобы в учебных заведениях господствовало догматическое преподавание естественных наук... Знания ни к чему не применимые, ни с чем не связанные и усвоенные лишь памятью, не могут будить интереса...» (13, с. 7). Его разработки для организации наблюдения учащихся по естествознанию являются, по современной терминологии, прообразом учебно–исследовательских заданий.

В качестве примера приведем фрагмент из методической разработки А.Я.Герда для организации наблюдения учащихся за жуком–

плавунцом: «Наблюдайте в пруду, канаве или луже, как плавунец быстро скользит по поверхности воды, ныряет, копошится в тине и подводных растениях; как он, завидев личинок или каких-либо других сожителей лужи, неутомимо преследует их, пока не захватит лакомый кусочек своими острыми челюстями. Какое значение может иметь для плавунца его овальное, плоское, слегка вытянутое тело? Сравните отдельные пары ног плавунца. Чем отличается задняя пара от средней и передней? И чему служит плавунцу широкая поверхность его задних ног, увеличенная еще густыми щетинистыми ресничками? По этим ногам вы легко признаете в плавунце важного жителя, если даже найдете его зимой на суше, под мхом. Наблюдайте плавунца в аквариуме, под водой и заметьте, на что он употребляет свои средние и передние ноги» (13, с. 52) (заметим, что это задание было опубликовано А.Я.Гердом в 1866 г.). В этом фрагменте по существу выражено учебно-исследовательское задание, в котором присутствуют и некоторая информация, и серия проблемных вопросов, стимулирующих исследовательский интерес учащихся и направляющих их учебно-исследовательскую деятельность.

Высокую оценку педагогической деятельности А.Я.Герда в целом, и особенно преподавания естествознания, дала Н.К.Крупская, которая училась в руководимой им гимназии (14, с. 21).

Генри Армстронг, профессор химии в Центральном колледже в Сити, в 1889 г. писал: «Эвристический метод ставит учащихся в положение исследователя и позволяет открывать научные факты, вместо того, чтобы только слышать о них... Для того, чтобы изучение физики могло проявить такую развивающую силу, необходимо, чтобы оно выяснило научный метод исследования природы путем наблюдения, опыта и рассуждения, поддерживаемых гипотезами» (15, с. 3).

Идея применения исследовательского метода в обучении не нашла должного применения вплоть до 20–30-х годов XX в.. Пожалуй, не ошибемся, назвав это время периодом смелых педагогических экспериментов, в том числе в области практического применения исследовательского метода в советской школе.

Наиболее ценные методические установки относительно разработки применения «активных методов», включая исследовательский, даны в работах Н.К.Крупской. «Методы словесный и наглядный – методы пассивные. Исследовательский метод и метод трудовой – методы активные». – писала в 1927 г. Н.К.Крупская в отзыве на рукопись статьи Б.П.Есипова «О терминологии методических приемов» (16, с. 94).

Из активных методов в те годы наибольшее распространение получил исследовательский, была даже создана специальная комиссия «по исследовательскому методу», работавшая в Ленинградском государственном институте научной педагогики. Появились первые значительные работы, посвященные непосредственно иссле-

довательскому методу (Б.Е.Райков, В.Ф.Натали, Б.В.Всесвятский, А.П.Пинкевич, К.П.Ягодский). Термин «исследовательский метод» предложил Б.Е. Райков. Суть исследовательского метода он понимал так: «Исследовательский метод – это метод умозаключения от конкретных фактов, самостоятельно наблюдаемых учащимися или воспроизводимых ими на опыте...» (17, с. 31).

Широкое применение получил и метод эвристической беседы. В качестве примера приведем рекомендации казанского методиста, физика Н.И.Медянцева по проведению урока методом эвристической беседы. С методической точки зрения в процессе эвристической беседы он выделил пять серий вопросов: «Первая серия вопросов должна быть направлена на то, чтобы выяснить целевую установку темы как некоторой проблемы, требующей решения. Исходным пунктом беседы являются наблюдения. В результате наблюдений над опытами у учащихся должен возникнуть вопрос... Это будет уже не просто навязанная тема, а проблема, которую учащиеся сами обязательно поставят, ибо они встретились с кажущимися противоречиями... Роль преподавателя сводится к тому, чтобы путем искусно поставленных вопросов и наблюдений пробудить творческую мысль учащихся, которая выразится в постановке и формулировке проблемы–темы. Вторая серия вопросов должна быть направлена на решение поставленной проблемы. Решение же самой проблемы сводится к двум этапам: составлению плана исследования; выполнению его при данных условиях. Третья серия вопросов ставится в связи с выполнением намеченного плана. Четвертая серия вопросов приводит к формулировке вывода самими учащимися, а потом сопоставляется с книжной формулировкой и выясняется более точная и краткая из них. Пятая серия вопросов выясняет техническое применение установленного закона» (18, с. 50–51).

История разработки и внедрения исследовательского метода, особенно в 30–е годы, учит нас следующему: в педагогике, как ни в одной другой области человеческого знания, возможно беспрецедентное по своему характеру явление – активное «внедрение» может происходить ранее «изобретения», т.е. ранее тщательных теоретических разработок. Именно так, по существу, происходило внедрение исследовательского метода в то время. Сам метод, как и теория, не был еще достаточно разработан и обоснован, но он активно внедрялся практически всеми отечественными педагогами.

Наиболее интенсивно теория и практика проблемного обучения получили свое развитие и распространение в 70–80–е годы. Различные его аспекты раскрыты в работах И.Я.Лернера, М.Н.Скаткина, М.И.Махмутова, Т.В.Кудрявцева, Д.В.Вилькеева и многих других.

В отечественной педагогической литературе 70–х годов активно использовались два термина: «проблемный подход в обучении» (Н.Г.Дайри, Т.И.Шамова) и более распространенный – «проблемное

обучение». По мнению М.И.Махмутова, «создание цепи проблемных ситуаций и управление деятельностью учащихся по самостоятельному решению учебных проблем составляет сущность процесса проблемного обучения» (19, с. 289).

Спектр стратегий проблемного обучения был достаточно широк. На определенном этапе проблемное обучение стали рассматривать как новый «тип обучения» (М.И.Махмутов, М.Н.Скаткин) и как «метод обучения» (В.Оконь) и «принцип обучения» (Т.В.Кудрявцев, А.М.Матюшкин и др.). По нашему мнению, правомерно использовать термин «проблемное» и в контексте «проблемное обучение», рассматривая его и как тип обучения, представляющий собой некоторую относительно самостоятельную дидактическую систему. Но это не исключает, а предполагает систематическое использование и «принципа проблемности», и методов, совокупность которых также может быть названа методами проблемного обучения.

В системе проблемного обучения особое внимание уделялось учебной проблеме, взгляды на понимание которой также были различными.

М.И.Махмутов писал: «Учебная проблема понимается нами как отражение (форма проявления) логико–психологического противоречия процесса усвоения, определяющее направление умственного поиска, побуждающее интерес к исследованию (объяснению) сущности неизвестного и ведущее к уяснению нового понятия или способа действия» (19, с. 128).

Р.И.Малафеев, инициатор проблемного обучения физике, определил понятие учебной проблемы несколько шире, а главное – раскрыл его через педагогические процедуры деятельности:

«Учебную проблему можно определить как задачу (вопрос, задание), вызывающую у ученика познавательное затруднение, разрешение которого не может быть достигнуто по известному ученику образцу (схеме, алгоритму), требующую от него самостоятельного нестандартного мышления и разрешения, которое дает ему новое знание обобщающего характера (новую закономерность), новый способ действия, выявление общих условий, при которых действует какая–либо закономерность» (20).

На наш взгляд, в этом и во многих других определениях «проблемной ситуации» допускается, что учебная проблема и «проблемная ситуация» сливаются и в процессе их определений они не разводятся.

Вместе с тем иногда: а) проблемная ситуация предшествует формулировке учебной проблемы, б) проблемная ситуация может также возникнуть в результате или даже в процессе решения творческой задачи.

Поскольку понятие «проблемная ситуация» в теории проблемного обучения является центральным, проанализируем его подроб-

нее. Психологи и педагоги по-разному определяют сущность проблемной ситуации, но и те и другие выделяют несколько характерных для нее признаков: 1) возникает состояние интеллектуального затруднения; 2) возникает противоречивая ситуация; 3) рассогласуются знания и умения, которыми владеет ученик, и теми, что необходимы для понимания, объяснения. решения задачи: 4) проблемная ситуация может возникнуть на этапе решения задачи, а иногда – в самом начале решения.

В условиях проблемного обучения происходит активное овладение личностью теми приемами, способами, которые наиболее характерны для любой творческой деятельности. «Чтобы научить человека творить, – писал И.Я.Лернер, – есть только один путь – научить его творческим процедурам, т.е. тем структурам, которые и составляют сущность творческой деятельности. Все остальное выполняет вспомогательную роль. Этими процедурами являются: 1. Самостоятельный перенос (ближний и дальний) ранее усвоенных знаний и умений в новую ситуацию. 2. Видение проблемы знаковой ситуации. 3. Видение новой функции объекта. 4. Определение структуры объекта (проблемы). 5. Видение альтернативы решения или его способа. 6. Комбинирование ранее усвоенных способов деятельности в новый применительно к возникшей проблеме» (21, с. 14).

В условиях проблемного, особенно эвристического, обучения важное значение имеет не только и не столько учебная проблема или проблемная задача, но и искусная постановка учителем вопросов. Вопросы в организации деятельности учащихся могут побуждать их: 1) воспроизвести по памяти известную им информацию, 2) к действию репродуктивного характера, 3) стимулировать творческое мышление, в результате которого учащиеся открывают, приобретают новое знание, умение.

Третий тип вопросов инициаторы проблемного обучения отнесли к проблемным вопросам. По мнению М.И.Махмутова (19 с.49), вопрос становится проблемным только при трех условиях: 1) он должен иметь логическую связь с ранее усвоенными понятиями и представлениями, а также с теми, которые подлежат усвоению в определенной ситуации: 2) содержать в себе познавательную трудность и видимые границы известного и неизвестного; 3) вызывать чувство удивления при сопоставлении нового с ранее известным, неудовлетворенность имеющимся запасом знаний, умений и навыков.

Вместе с тем вопросы типа: Как? Почему? Что из этого следует? Каким способом еще можно решить эту задачу? скорее всего могут быть названы не **проблемными**, а **эвристическими**, так как они не столько создают затруднения, сколько задают новую стратегию творческого поиска, стимулируют эвристические функции мышления (см. таблицу 2.3).

Систематика эвристических вопросов, стимулирующих овладение знаниями, развивающих умения и творческие способности учащихся

Типы эвристических вопросов	Дидактические цели
Какова главная идея? В чем суть? Кто, где, когда, что? Дайте определение... Сформулируйте теорему...	Углубление, расширение знаний
Опишите... Перескажите... Объясните... Как использовать? Какая разница? Приведите примеры... Обобщите... Систематизируйте... Классифицируйте...	Развитие умений
Как решить другим способом? В чем причины? Согласны ли вы с этим утверждением? Приведите контраргументы? В чем недостатки? Ваш прогноз? Найдите ошибки...	Развитие творческих способностей, критического мышления

В условиях проблемного обучения в зависимости от характера взаимодействия учителя и учащихся может быть достигнут разный уровень проблемности. В связи с этим, например, М.Н.Скаткин (22) выделил три вида проблемного обучения: 1) проблемное изложение знаний учителем, когда он «рассуждая вслух», ставит проблему и показывает процесс ее решения; 2) учитель привлекает учащихся к поиску пути решения проблемы; 3) исследовательский метод обучения, при котором учащиеся, осознав проблему, сами намечают план поиска, строят предположения, обдумывают, сравнивают, ведут наблюдения, делают выводы, обобщения.

Как уже отмечалось, в условиях проблемного обучения особое внимание уделялось созданию проблемных ситуаций.

Приведем пример создания проблемной ситуации на уроке: При изучении явления интерференции света для создания проблемной ситуации учитель физики рассказывает: «В музее истории во Франции хранится линза, изготовленная Торичелли триста лет назад. Наши физики взяли линзу из музея и сравнили ее с современной, она не уступала по качеству линзам, которые используются в японских фотоаппаратах.» Рассказ вызывает повышенный интерес к секрету изготовления линз, который был известен Торичелли и который с его смертью был надолго утерян. Поддерживая интерес учеников, учитель демонстрирует явление интерференции света с бипризмой

Френеля, которое также вызывает вопрос: «Почему при наложении пучков света после прохождений через линзу появляется то свет, то темнота, т.е. свет плюс свет дает темноту?»

Как видим, проблемная ситуация создает у учащихся повышенный интерес к какому-то явлению, а с другой стороны, возникает рассогласование между тем, что они знают, и тем, какие знания, умения необходимы, чтобы решить учебную проблему. В процессе проблемного обучения было обнаружено большое количество дидактических приемов, которые создают проблемные ситуации.

Приемы создания проблемных ситуаций

1. Создание ситуации выбора, принятие решения.
2. Сравнение, сопоставление фактов, явлений.
3. Экскурсы в историю открытий, изобретений. Предложение учащимся установить причинно-следственные связи, отношения между явлениями, процессами.
4. Показ приемов, фактов, иллюстрирующих рассогласования между теорией и жизненным опытом учащихся.
5. Принципиально новый взгляд на привычное явление.
6. Сопоставление двух и более подходов к объяснению одного и того же явления.
7. Постановка перед учащимися вопросов, требующих: а) эксперимента, выдвижения гипотезы; б) поиска новых взаимосвязей между явлениями; в) объяснения одних и тех же фактов, явлений с позиций разных наук.

Но в условиях проблемного обучения учитель много времени тратит на поиски приемов создания проблемных ситуаций, да и в самом процессе решения учебных проблем чаще всего участвуют наиболее способные учащиеся.

Несомненно, прав А.М.Матюшкин, утверждающий, что «до тех пор, пока не будут разработаны соответствующие учебные пособия и методические руководства, использование проблемного обучения в школе может не только не принести пользы, но даже принести вред» (23, с.203).

Еще в 70-е годы в теории и практике проблемного обучения стали проследиваться два направления. Первое во главу угла ставило создание проблемных ситуаций и приобщение учащихся к их решению. Это было характерно для исследований И.Я.Лернера, М.И.Махмутова, Д.В.Вилькеева и других ученых-педагогов. Второе разрабатывало эвристики, эвристические предписания и эвристические программы обучения. Это направление с полным основанием можно назвать эвристическим обучением, которое разрабатывалось Л.Н.Ландой, Ю.К.Кулюткиным, В.И.Андреевым, а в последние годы – А.В.Хуторским и др. Эвристическое обучение имеет семь отличительных признаков по сравнению с проблемным обучением:

1. Большое внимание уделяется эвристическим вопросам, которые стимулируют творческое мышление учащихся и в зависимости от

переформулировки вопроса позволяют увидеть проблему как бы с новой точки зрения (см. таблицу 2.3).

2. Особое внимание уделяется эвристическим предписаниям, которые представляют собой ориентировочную основу третьего типа (по классификации Н.Ф.Талызиной). Например, при проведении наблюдений учащимся дается предписание: как рационально и эффективно его осуществить, при выдвижении гипотез: какие существуют приемы и правила выдвижения гипотез.

3. Специальные исследования автора (24) показали, что возможно программирование учебно–исследовательской деятельности, особенностью которой является оптимизация сложности, трудности и проблемности учебно–исследовательских заданий в совокупности с поэтапной помощью в их выполнении, где также широко используются эвристики.

4. Исследования А.В.Хуторского свидетельствуют о том, что для дидактической эвристики возможна и разработка «индивидуальных образовательных траекторий развития личностного творческого потенциала».

5. В условиях эвристического обучения одна из приоритетных стратегий ориентирует учителя на развитие методологической культуры учащихся в решении творческих задач.

6. В условиях эвристического обучения большое внимание уделяется стимулированию таких процедур творческой деятельности, как творческое воображение, генерация идей, творческая рефлексия и др.

7. Эвристическое обучение большое внимание уделяет развитию способностей и прогнозированию явлений, принятию оригинальных решений, развитию критического мышления, эмпатии.

Кроме того, в условиях эвристического, как и в процессе проблемного, обучения важно искусство учителя вести эвристическую беседу с учащимися по обсуждаемой проблеме.

При каких условиях эвристическая беседа является эффективной?

Условия эффективности эвристической беседы

1. Наличие четкого и достаточно гибкого предварительно продуманного плана эвристической беседы.

2. Постановка серии логически взаимосвязанных эвристических вопросов.

3. Переформулировка вопросов, если учащиеся затрудняются на них ответить.

4. Поэтапное обсуждение и подведение итогов, т.е. использование поэтапного обобщения.

5. Итоговое обобщение и заключение учителя. «В условиях эвристического и проблемного обучения, – писал И.Я.Лернер, – решающую роль играют позиция учителя, его творческий энтузиазм, его благожелательность, создаваемая им атмосфера свободы мысли и са-

мопроявления. Есть множество приемов достижения этой цели: первоначально давать легкие, доступные творческие задания; проявлять интерес к действиям учеников; просить сообщить по-новому хорошо известное; раскрывать личностную значимость изучаемого и сделанного; поощрять чувство предвосхищения и ожидания: знакомое сделать снова незнакомым; строить предположения на ограниченных данных; соотносить по видимости несоотносимое; признавать и поощрять множество вариантов ответов; не подчеркивать чувство вины после совершения ошибки; повышать значение ответа, часто даже ошибочного, искать в нем рациональное зерно и др.» (21, с.146).

В последние годы педагогика, особенно в разработке стратегически важных проблем образования и развития творческого потенциала учащихся, стала все больше внимания обращать на развитие такого качества личности, как **менталитет**. Проблема развития менталитета обсуждалась и анализировалась в работах В.И.Андреева (1992), М.И.Махмутова (1997), Б.С.Гершунского (1996, 1997). Так, в «Саморазвитии творческой конкурентоспособной личности менеджера» В.И.Андреева (1992) проблеме развития менталитета личности руководителя посвящен целый параграф. При этом автор обратил внимание на следующие характеристики менталитета личности: «Менталитет мышления личности – это интегральная характеристика интеллектуальных способностей усматривать (видеть) и решать проблемы соответствующего уровня трудности, социальной, теоретической и практической значимости. Чем социальнее, теоретически и практически значимее совокупность проблем, которые усматривает личность, чем оригинальнее способы их решения, чем на большую перспективу влияют результаты творческой деятельности личности, тем выше уровень и масштаб интеллекта, тем выше его менталитет» (25, с.40).

Как видим, уровень и масштаб проблемы, решаемых задач, которые личность выбирает и актуализирует, которые для нее особенно значимы и посильны, характеризуют уровень и масштаб ее менталитета. Но как показали последующие исследования и дискуссии, эти характеристики менталитета личности, как говорят, необходимы, но недостаточны. На что еще обратили внимание в «раскрытии» сущности менталитета психологи и педагоги?

Р.Х.Шакуров: «Менталитет есть не что иное, как типичное для данной личности (или социальной общности) системы устойчивых психологических стереотипов и установок (интеллектуально–когнитивных, эмоциональных, ценностных, мотивационных, волевых и др.), придающих своеобразие внутреннему миру и поведению субъекта. Скажем, национальный менталитет – это устойчивые свойства национальной психологии» (26, с.23).

М.И.Махмутов: «Менталитет – это социальное мышление индивида, основанное на его собственной культурно–исторической идентификации, эмоциональном состоянии, идеологических и духовных установках, в основе которых – субъективность и пристрастность сознания; детерминированные личными мотивами (в том числе и честолюбием, стремлением к самоутверждению, возможно, побуждаемо-му и инстинктом самосохранения)» (27, с. 10)

Б.С.Гершунский раскрытие понятия «психолого–педагогическая характеристика менталитета личности» дает через такие ключевые слова, как «перцептивные и когнитивные эталоны», «социальные нормы», «отношение к миру», «взгляды на мир», «оценка окружающей действительности», «стереотипы сознания», «социальные стереотипы», «мотивационная сфера», «доминирующие мотивы», «убеждения», «идеалы», «склонности», «интересы», «социальные установки», «стереотипы поведения», «стереотипы принятия решений», «поведенческие альтернативы», «традиции», «обычаи», «этнический стереотип», «национальный характер», «сверхличностное сознание», «народный дух» и т.д. (28, с.132). В иерархии ценностей и целей образования, по мнению Б.С.Гершунского, «менталитет социума» должен занимать наивысшую ступень. Но поскольку менталитет социума детерминирован всей совокупностью менталитетов отдельных личностей, процессу его образования и воспитания нужно уделять самое пристальное внимание. Обобщая сказанное, сформулируем наши современные представления о менталитете личности.

Менталитет личности – это интегративная характеристика личности, развитие которой детерминировано социально–политическими ориентациями, культурными и национальными традициями, особенностями образования и психического развития личности. **Менталитет** отражает мировоззренческие взгляды, установки и ценностные ориентации личности, на основе которых личность осуществляет самоактуализацию проблем, а также делает выбор способов, средств и стиля их разрешения.

Анализ психолого–педагогических исследований, дискуссии на всероссийских конференциях показывают, что в настоящее время в развитии **российской ментальности в качестве приоритетных целей на первый план выходят духовно–нравственные ценности.**

Проблема повышения духовности и самосозидания нравственных ценностей в системе проблемного и эвристического обучения, а в последние годы, вероятно, и во всей системе образования и воспитания учащейся молодежи в России займет достойное место. В этом же направлении могут быть проведены исследования и по следующим проблемам: 1. Как социализация личности в процессе образования и воспитания влияет на развитие ее менталитета в условиях активизации ее национального самосознания? 2. Как влияет на развитие менталитета личности проблемное и эвристическое обучение,

ориентированное не только на решение учебных, но и социальных, профессиональных, личностно-значимых проблем. 3. Каковы факторы и барьеры развития российской ментальности а обучении и воспитании и др.

Нерешенные проблемы проблемного обучения

1. Проблемное обучение требует от учителя высокого педагогического мастерства и высокого уровня методической подготовки, к чему он часто реально (особенно начинающий учитель) бывает не готов.

2. Много времени при подготовке к уроку уходит на «придумывание» проблемных ситуаций. Как технологизировать этот процесс?

3. Необходимо создать банк проблемных ситуаций по различным учебным предметам. Определенный опыт в этом направлении уже есть. Мы имеем в виду, например, И.Я. Лернера и его познавательные задачи по истории.

4. Слабо разработаны приемы дифференциации и индивидуализации в условиях проблемного обучения.

5. Каковы возможности и условия интеграции проблемного обучения с другими теориями и технологиями обучения?

Нерешенные проблемы эвристического обучения

1. Необходима систематика эвристических вопросов, эвристик с учетом типа решаемых учебных проблем, творческих задач.

2. Требуется дальнейшая разработка эвристических предписаний для решения творческих задач различного типа.

3. Требуется систематика эвристических приемов, методов решения творческих задач (типа ТРИЗ).

4. Необходимо продолжить исследования по разработке дифференцированного и индивидуального подхода к учащимся в условиях эвристического обучения.

5. Необходима интеграция эвристического обучения с другими теориями и технологиями обучения.

2.4. МОДУЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ

(Интеграция дидактических идей)

К дидактическим теориям, которые получили в 70–80–е годы достаточно глубокую теоретическую разработку и практическое применение, можно с полным основанием отнести модульное обучение, с помощью которого удалось успешно решить целый комплекс дидактических задач.

Семантический смысл «модульное обучение» связан с международным словом «модуль» (латинское *modulus*), основное значение которого – функциональный узел.

Идеи модульного обучения особенно активно разрабатывались И.Прокопенко (1985), П.А.Юцявичене (1989) при создании вузовских учебников и учебных пособий. Распространению идей модульного обучения во многом способствовали исследования в области сравнительной педагогики Н.Д.Никандрова, И.Б.Марцинковского, систематизировавших опыт применения модульного обучения в США и Западной Европе.

Наиболее глубоко и системно дидактическую специфику модульного обучения удалось исследовать и описать П.А.Юцявичене (29), по мнению которой «сущность модульного обучения состоит в том, что обучающийся более самостоятельно или полностью самостоятельно может работать с предложенной ему индивидуальной учебной программой, содержащей в себе целевую программу действий, банк информации и методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей. При этом функции педагога могут варьироваться от информационно–контролирующей до консультативно–координирующей.

Принципиальные отличия модульного обучения от других видов обучения: 1. Содержание обучения представляется в законченных, самостоятельных, комплексных модулях, одновременно являющихся банком информации и методическим руководством по его усвоению. 2. Взаимодействие педагога и обучающегося в учебном процессе осуществляется на принципиально иной основе – с помощью модулей обеспечивается осознанное самостоятельное достижение обучающимися определенного уровня предварительной подготовленности к каждой педагогической встрече. 3. Сама суть модульного обучения требует неизбежного соблюдения приоритетных субъект–субъектных взаимоотношений между педагогом и обучающимися в учебном процессе» (29, с.4).

Зарождению идей модульного обучения во многом способствовала неудовлетворенность педагогов в 70–80–е годы идеями и практикой применения программированного обучения на основе его скиннеровского и краудеровского понимания. С одной стороны, к моменту появления идей модульного обучения у многих педагогов был уже солидный опыт структурирования и программирования учебного материала, с другой – было ясно, что программированное обучение сильно сдерживает развитие учащихся, особенно способных.

Кроме того, если в основе программированного обучения был реализован преимущественно бихевиористский подход к обучению, строящийся по схеме стимул – реакция – подкрепление, то в основу модульного обучения была положена концепция П.Я.Гальперина (30), его теория поэтапного формирования умственных действий. В основе этой теории лежит фундаментальный принцип отечественной психологии – деятельностный подход к процессу психических новообразований, признание единства психики и деятельности человека.

Согласно теории поэтапного формирования умственных действий, разработку которой вслед за П.Я.Гальпериним продолжила Н.Ф.Талызина и ее многочисленные ученики, в познавательной деятельности учащихся можно выделить ориентировочную, исполнительную и контрольную части. Следовательно, любое человеческое действие может быть представлено как система управления, включающая управляющую часть (ориентировочную основу действий), «рабочий орган» – исполняющую часть и контрольную часть, следящую за качеством исполнения.

По П.Я.Гальперину, в процессе усвоения новых действий можно выделить четыре этапа: 1) предварительное ознакомление с действием, с условием его выполнения; 2) формирование действия в материальном (или материализованном) виде с развертыванием всех входящих в него операций; 3) формирование действия во внешней речи; 4) формирование действия во внутренней речи. Гальперин установил, что для формирования умственных действий исключительно важна их ориентировочная основа. Н.Ф.Талызина (31) показала, что в зависимости от типа познавательной задачи меняется тип ориентировочной основы действий. Все эти, несомненно ценные, психологические идеи и были широко использованы авторами и инициаторами модульного обучения.

В педагогической литературе существуют различные точки зрения на понимание главного элемента модульного обучения: что такое «модуль»? Так, С.Я.Батышев писал: «Модуль – это часть блока, такой объем учебного материала, благодаря которому обеспечивается первичное приобретение некоторых теоретических знаний и практических навыков для выполнения какой-либо конкретной работы» (57, с.46). М.А.Чошанов дал более развернутую характеристику модуля: «Модуль может быть представлен как учебный элемент в форме стандартизированного буклета, состоящего из следующих компонентов: точно сформулированная учебная цель; список необходимого оборудования, материалов и инструментов; список смежных учебных элементов; собственно учебный материал в виде краткого конкретного текста, сопровождаемого подробными иллюстрациями; практические занятия для отработки необходимых навыков, относящихся к данному учебному элементу; контрольная (проверочная) работа, которая строго соответствует целям, поставленным в данном учебном элементе» (32, с.15).

Таким образом, **учебный модуль** – это относительно самостоятельный блок учебной информации, включающий в себя цели и учебную задачу, методические рекомендации, ориентировочную основу действий и средства контроля (самоконтроля) успешности выполнения учебной деятельности.

Разработка модульных обучающих программ показала, что процесс «конструирования» модулей позволяет «отсечь» все лишнее,

всю избыточную учебную информацию, которая не только способствует, а чаще всего затрудняет усвоение нового материала. Модульный подход в обучении позволяет систематизировать и структурировать большой по объему учебный материал и в необходимых пределах уплотнить его.

Для более углубленного понимания сущности модульного обучения следует остановиться на его принципах, которые были положены в основу этой дидактической системы авторами и инициаторами данной теории. Так, П.А.Юцявичене (29. с.23) считает, что в основе разработки идей модульного обучения лежат следующие дидактические принципы: 1) модульность, 2) структуризация содержания обучения на обособленные элементы, 3) динамичность, 4) действенность и оперативность знаний и их системы, 5) гибкость, 6) осознанная перспектива, 7) разносторонность методического консультирования, 8) паритетность. Поясним кратко суть и специфику применения некоторых из них.

Принцип модульности – это центральный принцип, определяющий весь подход к организации обучения: отбор целей, содержания, форм и методов обучения. В соответствии с этим принципом содержание обучения структурируется в форме отдельных блоков–модулей. В связи с этим часто вместо «обучающий модуль» говорят «обучающий блок», «обучающий пакет».

При реализации принципа модульности большое внимание уделяется самостоятельной работе учащихся. Более того, самостоятельная работа учащихся с учебными модулями становится основным видом учебной деятельности.

Не имея возможности остановиться на всех принципах, реализуемых в условиях модульного обучения, скажем несколько слов о принципе паритетности. Данный принцип в модульном обучении требует соблюдения следующих правил: 1) модульная программа должна освободить педагога от чисто информационной функции преподавания и создавать условия для более яркого проявления консультативно–координирующей функции; 2) модульная программа должна создать условия для совместного выбора педагогом и обучающимся оптимального пути обучения; 3) педагог в процессе модульного обучения как бы делегирует некоторые функции педагогического управления модульной программе, в которой эти функции трансформируются в функции самоуправления.

Перечень принципов, на которые опираются педагоги в разработке теории и совершенствовании практики модульного обучения, различен. Так, М.А.Чошанов (32, с. 21) считает, что специфику проблемно–модульной технологии обучения отражают такие принципы, как: системное квантование, мотивация, проблемность, модульность, когнитивная визуализация, опора на ошибки, экономия учебного времени. Нельзя не обратить внимание на то, что М.А.Чошанов

интегрирует в предлагаемой им технологии идеи и принципы проблемного и модульного обучения.

Не рассматривая все перечисленные принципы, остановимся на трактовке, которую М.А.Чошаиов дает принципу системного квантования.

Принцип системного квантования выполняет требования теории сжатия учебной информации, к которой можно отнести элементы содержательного обобщения (В.В.Давыдов), теорию укрупнения дидактических единиц (П.М.Эрдниев), кроме того, этот принцип учитывает следующие психолого–педагогическив закономерности: 1) учебный материал большого объема запоминается с трудом; 2) учебный материал, компактно расположенный в определенной системе, облегчает восприятие; 3) выделение в изучаемом материале смысловых опорных пунктов способствует эффективности запоминания.

Технология проблемно–модульного обучения, как показали экспериментальные исследования М.А.Чошанова (32), создают надежную основу для индивидуальной и групповой самостоятельной работы учащихся и приносят до 30% экономии учебного времени без ущерба для полноты и глубины изучаемого материала. Кроме того, достигается гибкость и мобильность в формировании знаний и умений учащихся, развивается их творческое и критическое мышление. Для достижения высокого уровня компетентности при составлении заданий на основе проблемно–модульного обучения М.А.Чошанов предложил «инварианты» в формулировке вопросов, заданий, которые соотнесены с целями обучения.

Обобщая изложенное, сформулируем ряд несомненных достоинств модульного (в том числе и проблемно–модульного) обучения, условия, при которых оно дает наилучшую эффективность, а также нерешенные, с нашей точки зрения, общедидактические проблемы.

Достоинства модульного обучения

1. Цели обучения точно соотносятся с достигнутыми результатами каждого ученика.
2. Разработка модулей позволяет уплотнить учебную информацию и представить ее блоками.
3. Задается индивидуальный темп учебной деятельности.
4. Поэтапный – модульный контроль знаний и практических умений дает определенную гарантию эффективности обучения.
5. Достигается определенная «технологизация» обучения. Обучение в меньшей степени становится зависимым от педагогического мастерства преподавателя.

Дидактические условия, при которых достигается высокая эффективность модульного обучения

1. Качественная разработка модулей, отбор и конструирование содержания учебного материала, учитывающие интересы, возрастные особенности и другие личностные качества учащихся.

2. Последовательная реализация модулей, которые позволяют интенсифицировать учебную деятельность на всех ее этапах.

3. Разработка и предъявление модулей позволяют сочетать изучение теории и формировать практические умения и навыки.

4. Варьирование проблемных задач и заданий с типовыми, требующими репродуктивной воспроизводящей деятельности учащихся.

5. Применение наряду с основными дидактическими материалами вспомогательной справочной литературы.

6. Сочетание контроля с самоконтролем учащихся, который сравнительно легко достигается на основе модульного обучения.

Недостатки и ограничения модульного обучения

1. Большая трудоемкость при конструировании модулей.

2. Разработка модульных учебных программ требует высокой педагогической и методической квалификации, специальных учебников и учебных пособий.

3. Уровень проблемности модулей часто невелик, что не способствует развитию творческого потенциала учащихся, особенно высокоодаренных.

4. В условиях модульного обучения часто остаются практически не реализованными диалоговые функции обучения, сотрудничество учащихся, их взаимопомощь.

5. Если к каждому новому уроку, занятию учитель имеет возможность обновлять содержание учебного материала, пополнять и расширять его, то «модуль» остается как бы «застывшей» формой подачи учебного материала, его модернизация требует значительных усилий.

Нерешенные проблемы модульного обучения

1. Необходима дальнейшая интеграция идей, принципов модульного обучения, а также: проблемного, эвристического; дифференцированного: лично–ориентированного; компьютерного; концентрированного обучения; обучения творческому саморазвитию и т.д.

2. Как в условиях модульного обучения гибко сочетать управление и самоуправление, контроль и самоконтроль учебной деятельности учащихся?

3. В системе модульного обучения необходима разработка модулей, формирующих и развивающих общеучебные умения.

4. Требуется разработка тестов, позволяющих выявлять и учитывать индивидуальные особенности и личные качества учащихся.

5. Необходимо разработать учебные пособия типа «тетрадей на печатной основе», в которых максимально были бы использованы идеи и принципы модульного обучения.

6. Необходим сравнительный анализ отечественных и зарубежных исследований в области модульного обучения.

2.5. КОМПЬЮТЕРИЗАЦИЯ И ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ

(От компьютерного контроля до мультимедиа-программ)

С появлением компьютерной техники возникла и проблема эффективности компьютеризации обучения. Поскольку компьютер создавался как средство управления техническими и другими системами, он почти сразу нашел практическое применение и в управлении качеством обучения. В условиях насыщения образовательных учреждений персональными компьютерами, разработки и применения компьютерных технологий обучения необходимо осмыслить те дидактические принципы и условия, которые отражают теоретические основы компьютеризации обучения.

Значительный вклад в теорию и практику компьютеризации образования внесли ученые под руководством академика А.П.Ершова, осуществлявшие работу по методическому и программному обеспечению компьютерного всеобуча.

Различные дидактические аспекты проблемы компьютеризации обучения разрабатывались в нашей стране Б.С.Гершунским, А.А.Кузнецовым, И.О.Логвиновым, В.С.Ледневым, Б.М.Ломовым, В.ЯЛяудис, Е.И.Машбиц, В.М.Монаховым, Ю.О.Овакимяном, Ю.А.Первиным, В.Г.Разумовским, В.В.Рубцовым, А.Я.Савельевым, Н.Ф.Тальзиной, О.К.Тихомировым и др. В разработке компьютерных технологий обучения, особенно на начальном этапе, они опирались на принципы и приемы программированного обучения.

В сжатом и несколько упрощенном виде суть программированного обучения можно выразить словами американского педагога У.Шрамма: «Программированное обучение есть своего рода автоматизированный репетитор, который ведет учащегося путем коротких логически связанных шагов, так что он почти не делает ошибок и дает правильные ответы, которые немедленно подкрепляются путем сообщения результата, в результате чего он движется последовательными приближениями к ответу, который является целью обучения» (33, с.86).

При разработке проблемы компьютеризации обучения значительным барьером, который необходимо было преодолеть, стала компьютерная грамотность самого педагога. Компьютерная грамотность для педагога, по мнению А.П.Ершова, включает в себя: умение работы с ЭВМ в операционной среде, предлагаемой программными средствами, рассчитанными на массового пользователя, не являющегося программистом–профессионалом, знание в общих чертах структуры и возможности вычислительных систем и средств передачи информации: основных понятий алгоритмизации и программирования; понятие о математическом моделировании – сущность и ограничение.

На современном этапе педагогического освоения информационных технологий обучения все большее значение, наряду с компью-

терной грамотностью, имеет накопление личного опыта практического использования компьютера и других средств, включая компьютерные телекоммуникационные сети.

Специалисты по компьютеризации образования возлагали большие надежды на то, что внедрение вычислительной техники в процесс обучения вооружает учащихся знаниями и навыками ее использования. Решение задачи массовой компьютерной грамотности, формирования у всех учащихся специфических качеств пользователя разнообразных средств информатики должно стать мощным средством активизации интеллектуальной деятельности.

Кроме того, применение компьютерной техники будет способствовать оптимизации управления в сфере образования и совершенствованию научно-педагогических исследований.

В 1986—1990 гг. была разработана и осуществлена комплексная программа «ЭВМ в школе» под научным руководством академика АПН СССР В.Г.Разумовского. Среди приоритетных проблем в этой программе им были выделены: совершенствование содержания учебного материала, входящего в программу и учебники, с учетом возможного использования информатики и ЭВТ: совершенствование содержания трудового обучения, факультативных занятий, профессиональной ориентации, которые связаны с информатикой и вычислительной техникой: разработка новых путей реализации межпредметных связей на основе использования ЭВМ в школе; определение оптимальных ступеней овладения компьютерной грамотностью в соответствии с возрастными особенностями учащихся; создание программы, учебников и методических пособий, необходимых для факультативных занятий профессионального обучения школьников; разработка методики применения компьютеров при обучении учащихся по общеобразовательным предметам, предусматривающая создание для этой цели учебных программ и текстов прикладных программ для ЭВМ; обеспечение подготовки педагогических кадров и систематическое повышение их квалификации; разработка научных основ управления научно-воспитательным процессом в школе (34).

Разработка проблем компьютеризации проходила в несколько этапов. Так, О.А.Кривошеев (35) выделяет три этапа.

На первом компьютеры использовались исключительно как объект изучения нового технического средства на уроках информатики. Доступ к компьютерной технике имело ограниченное число преподавателей—специалистов по программированию и техническим средствам.

На втором этапе компьютеры стали использовать при изучении других дисциплин, чаще всего на основе специально разработанных обучающе-контролирующих программ. Характерная особенность этапа – некоторое разочарование от тех ограничений, которые создавал компьютер для разработчиков обучающе-контролирующих программ.

На третьем этапе произошло значительное расширение сферы применения персональных компьютеров для решения различных задач управления качеством образования (35).

Б.С.Гершунский, на основе исследования отечественных и зарубежных авторов по проблемам компьютеризации образования, а качестве наиболее перспективных выделил следующие: «компьютерная техника и информатика как объект изучения; компьютер как средство учебно–воспитательной деятельности; компьютер как компонент системы педагогического управления; компьютер как средство повышения эффективности научно–педагогических исследований» (36, с. 16).

Обобщая мировой и отечественный опыт информатизации и компьютеризации, многие специалисты уже в 80–е годы высказали мнение, что компьютеризация в сфере образования должна опережать этот процесс во всех других направлениях общественной и производственной деятельности, так как образование закладывает профессиональную культуру информатизации всей страны.

Компьютерные технологии обучения, как и компьютерные программы, имеют разную степень сложности и включенности в учебный процесс. О.И.Агапова, О.А.Кривошеев, А.С.Ушаков выделяют три уровня компьютерных технологий обучения (37). По их мнению, «компьютерная технология – это совокупность методов, форм и средств воздействия на человека в процессе его развития. Обучающая технология строится на фундаменте определенного содержания и должна соответствовать ему. Она предполагает использование адекватных способов представления и усвоение различных видов знаний с помощью современной компьютерной техники» (37, с.34–35).

Компьютерная технология первого поколения сохраняет в своей основе традиционные формы и методы обучения. Опора делается на классические учебники и учебные пособия, но для улучшения способа предъявления готовых знаний и усиления контроля за их усвоением используется компьютер.

Компьютерная технология второго поколения основывается на традиционном содержании, в котором используется не систематизированная комбинация из классических и модернизированных форм и методов обучения. Она поддерживается традиционными учебниками, задачками и методическими пособиями, а также современными компьютерными программами и образовательными средами, в основном сориентированными на процессы всестороннего исследования моделей реального мира.

Компьютерные технологии обучения третьего поколения – это единый образовательный процесс, основанный на междисциплинарном нетрадиционном содержании, формах, методах и средствах обучения. Компьютер в третьей модели – уже не вспомогательное средство обучения, он станет одним из важнейших элементов.

Следует иметь в виду и различать понятия «информатизация» и «компьютеризация». Суть информатизации образования в том, что для обучаемого становится доступной большая по объему информация, представленная в базовых данных, компьютерных программах, различной справочной литературе. Компьютеризация в данном случае выступает лишь частным случаем информатизации обучения.

Информационные технологии в обучении создают принципиально новую ситуацию в обучении. Они усиливают индивидуализацию обучения, школа становится по настоящему открытой образовательной системой для внешнего мира: учащиеся имеют доступ к гигантским массивам информации, они оказываются лишь перед выбором необходимой им информации в соответствии с их целями и целями, которые задает и корректирует учитель.

Информационные технологии обучения принципиально изменяют образ мышления учителя и учащихся, делая их соучастниками информатизационного поиска актуальной для каждого из них информации.

По мнению А.П.Ершова, образовательная информатика имеет множество видов деятельности и форм реализации: 1) непосредственное изучение информатики как науки и компьютера как устройства; 2) учебное применение – когда компьютер применяется как средство обучения конкретному предмету; 3) применение вычислительных средств информационных технологий для поддержки универсальных видов учебно–познавательной деятельности (письма, рисования, вычислений, коммуникаций, поиска, накопления к организации информации); 4) профориентация и трудовое обучение; 5) различные виды досуговой деятельности; 6) компьютерная поддержка обучения детей с дефектами и пробелами в обучении; 7) применение информационных технологий непосредственно для совершенствования деятельности преподавателя в различных видах организационно–педагогической и методической деятельности; 8) для управления школой и другими образовательными учреждениями (38). А.П.Ершов выстроил стратегии перехода от компьютерной грамотности к компьютерной культуре всех участников образовательно–воспитательного процесса.

Если говорить о перспективе использования компьютерной техники в школе, то, по мнению специалистов, класс должен представлять собой лабораторию, насыщенную компьютерной техникой, аудио– и видеосистемами, создающими возможность работы как индивидуальными, так и малыми учебными группами. Телекоммуникации позволят учащимся пользоваться обширной базой данных, выходить на связь с другими учебными заведениями, всемирно известными библиотеками и информационными центрами. Роль учителя будет состоять в оказании необходимой помощи и управлении учебно–воспитательным процессом во всем его объеме. В последние

годы разработчики компьютерных технологий обучения возлагают большие надежды на разработку и практическое применение мультимедиа–программ. Что это такое?

Как пишет В.Долгов, точное определение того, что следует на данном этапе понимать под мультимедиа–программой, довольно–таки сложно. «Самое простое сказать, что в состав любого мультимедиа–продукта входят иллюстрации, текст, видео, а сегодня еще и элементы управляемого видео, некоторые связи между ними и элементами организации интерфейса. Два последних элемента и являются, в сущности, тем, что придает продукту новые качества и отличает его от просто всех компонентов, сваленных в кучу и перемешанных» (39, с. 50).

Чтобы квалифицированно разработать мультимедиа–программу, необходимы авторы текста (сценаристы), художники, специалисты по видео– и аудио–, естественно, программисты и человек, который объединяет и руководит этим коллективом. Такого человека лучше всего, по аналогии с кино– и телевизионным производством, называть продюсером. Однако продюсер мультимедиа–программ должен обладать еще и умениями книжного редактора и иметь достаточно высокий уровень психолого–педагогической компетентности.

Нетрудно представить, что качество и уровень разработки мультимедиа–программ во многом зависят от уровня творческого потенциала каждого разработчика, но особенно – от продюсера: который должен глубоко знать как педагогическую теорию, так и педагогическую практику. Создание мультимедиа–программ пока обходится дорого – в сотни тысяч долларов, однако вполне очевидно, что за ними большое будущее. И несмотря на то, что мультимедиа–программным средствам обучения всего три года, эта новейшая технология активно осваивается как за рубежом, так и в России. Уже говорят о мастерстве и даже мультимедиа–культуре. Как пишет В.Долгов, мультимедиа–программы на русском языке можно пересчитать по пальцам, абсолютно не заполнены все ниши рынка – детский, рынок программ справочно–энциклопедического характера, программ для туристов, просто «красивых дисков» (39, с. 55).

Возникает еще один очень важный вопрос: не приведет ли развитие мультимедиа, мировых коммуникативных сетей к системе компьютерного гиперпространства, что в свою очередь вытеснит книги, видео–, другие средства обучения и даже самого учителя? Думается – нет. Как появление кино «не убило» театр, и каждый занял свое место в культурно–образовательном пространстве нашей цивилизации. Вообще медиаобразование настолько стремительно развивается, что его можно выделить как одно из наиболее перспективных направлений совершенствования учебного процесса.

На занятиях в условиях мультимедиаобразовательных технологий учащиеся получают информацию из газет, телевидения, сами

берут интервью, составляют сценарии, пишут очерки, проводят телепередачи. При этом они не только овладевают предметными знаниями и умениями, но и активно развивают свои творческие коммуникативные и организаторские способности.

В условиях мультимедиаобразовательных технологий возникают уникальные возможности для стимулирования и поддержания высокого уровня познавательного интереса и развития творчества учащихся на основе постоянно обновляющихся форм и методов обучения: систематически проводятся конкурсы, учащиеся выпускают альманахи, занимаются рекламой, проводят тематические вечера, праздники (например, школьный праздник «День Благодарения природе»), на которых звучат стихи, романсы, песни, инсценируются пьесы. По результатам деятельности учащимся вручаются грамоты, призы, премии.

Формы организации мультимедиа–технологий просто необъятны. Это могут быть телемосты, деловые и ролевые игры, выставки творческих достижений учащихся, КВН, турниры ораторов, интеллектуальные аукционы, поэтические вечера, дискуссионные клубы. Как видно даже из перечня возможных форм мультимедиа–технологий обучения, от учителя требуется не только знание компьютерной техники, но и высокое педагогическое мастерство, высокая общекультурная подготовка и достаточно высокий уровень творческого потенциала. Однако в компьютеризации обучения, в применении информационных технологий обучения еще много нерешенных дидактических проблем.

Б.С.Гершунский, исследовавший психолого-педагогические проблемы компьютерных технологий обучения, пришел к выводу, что для их эффективного применения необходимо решить ряд проблем:

1. Преодолеть своеобразный психологический барьер, возникающий у многих потенциальных пользователей, руководителей учебных заведений, педагогов–исследователей и у учащихся по отношению к самой идее компьютеризации и необходимости приложения дополнительных усилий для овладения новой, сложной, своеобразной техникой.

2. Осуществлять компьютерный всеобуч, отбор и конструирование учебного материала в соответствии с принципами дидактики и с учетом специфики учебного предмета.

3. Использовать компьютерную технику в процессе управленческой и научно–исследовательской деятельности в сфере образования.

4. Решить целый комплекс проблем, непосредственно связанных с повышением эффективности компьютерных технологий обучения (36).

Вероятно, в XXI в. в сфере образования будет актуально создание информационных сред, включая множество информационных объек-

тов и связей между ними, средств и технологий сбора, накопления, передачи, обработки, продуцирования и распространения информации и на этой же основе совершенствования компьютерных технологий обучения.

В связи с особой важностью вышеизложенного остановимся на наиболее актуальных проблемах, решение которых приводит к перестройке информационной среды, открывая новые дидактические возможности развития личности в сфере образования.

1. Использование информационных технологий, в том числе математической статистики, при обработке информации, результатов дидактических экспериментов, позволит интенсифицировать инновационные процессы в образовании.

2. Реализация возможностей технических и программных средств современных информационных технологий позволит: обеспечить, управление информационными потоками: общаясь с пользователем на естественном языке, осуществлять распознавание образов и ситуаций, их классификацию; эффективно обучать логике доказательств; накапливать и использовать знания: организовывать разнообразие форм деятельности по самостоятельному извлечению и представлению знаний; осуществлять самостоятельное «мирооткрытие» изучаемой закономерности.

3. Важно осуществить интеграцию современных информационных технологий с деятельностно–личностными, что обеспечивает системный эффект, следствием которого может быть «технологический прорыв» в педагогике XXI в.

4. Необходимо совершенствовать все звенья управления в сфере образования, расширяя возможности доступа к информационным ресурсам в сфере образования: информационно–методическому обеспечению процесса обучения; тиражировать передовые педагогические технологии на базе использования средств новых информационных технологий.

2.6. ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ

(Критерии и условия эффективности)

Обучая, учитель стремится опереться на реальные учебные возможности учащихся. Исследования Н.А.Менчинской, З.И.Калмыковой, выполненные еще в 70–е годы, показали, что ученики отличаются друг от друга прежде всего способностями к учению, которые обобщенно можно назвать словом «обучаемость».

Обучаемость – это интегральная индивидуальность личности, характеризующая способности ученика к учебной деятельности. Обучаемость – это очень сложное образование, которое зависит от многих личностных качеств и способностей учащихся: интеллектуальных способностей (способностей анализировать, сравнивать, обобщать, гибкости мышления, способности выделять существенное, видеть

учебные проблемы и решать их); уровня их познавательного интереса и мотивации; целеустремленности, самоорганизации, умения довести начатое дело до конца и др.

По мнению Л.В.Занкова, Д.Б.Эльконина, В.В.Давыдова, З.И.Калмыковой, обучаемость предопределяет разный темп продвижения учащихся младших классов в обучении. Одним учащимся достаточно одной задачи и рассказа учителя, чтобы запомнить и усвоить вновь введенные понятия, законы, а другим придется дать десять задач и подробное разъяснение (40). Для понимания индивидуальных различий в обучаемости учащихся многое может дать изучение причин их неуспеваемости. Так, по данным Ю.К.Бабанского, устойчиво неуспевающие учащиеся даже задания по аналогии выполняют на 27% меньше, чем успевающие, читают в 1,7 раза меньше, пишут в 1,5 раза медленнее, кроме того, у них значительно ниже уровень работоспособности. Ю.К.Бабанским также установлено, что учащиеся очень редко дифференцируются по уровню работоспособности. Учащиеся с низким уровнем работоспособности чаще других попадают в группу неуспевающих.

Исследования М.А.Данилова, И.Т.Огородникова, П.И.Пидкасистого, Т.И.Шамовой, Н.А.Полвниковой показали, что учащиеся сильно дифференцируются по степени познавательной самостоятельности. Это обычно объясняется тем, что общеучебные умения учащихся развиваются неодинаково. В связи с этим учащиеся резко отличаются и дифференцируются по степени их эффективного применения.

Реальная практика обучения свидетельствует о том, что предложенное содержание обучения усваивается учащимися по-разному. Исследования американского ученого Б.Блума, проведенные в 60–е годы, показали, что существуют три категории учащихся: 1) малоспособные, которые не в состоянии достичь заранее намеченного уровня знаний и умений даже при больших затратах учебного времени; 2) талантливые (около 5%), которым нередко по силам то, с чем не могут справиться остальные: эти дети могут учиться в высоком темпе; 3) обычные учащиеся, составляющие большинство (около 30%), их способности к усвоению знаний и умений определяются затратами учебного времени (41, с.53).

Б.Блум сделал важный вывод: способности ученика определяют его темп учения.

Проблема дифференцированного подхода решается и у нас, и за рубежом. Существуют школы, где учащиеся, обладающие неодинаковыми учебными способностями и интересами, посещают разные классы: одни классы предназначены для более заинтересованных, способных и прилежных, которых часто называют одаренными, другие – для учащихся со средними учебными способностями (их большинство), есть также классы коррекционные (для учащихся с учебными затруднениями и задержками в развитии).

Однако практика дифференцированного обучения показывает, что жесткая дифференциация учащихся на способных, средних и слабых с последующим длительным пребыванием в разных по содержанию и методам обучения классах имеет не только плюсы, но и существенные педагогические минусы.

Насыщение уроков большим по объему и сложным учебным материалом, несомненно, способствует активизации и развитию одаренных учащихся. Однако уход особо одаренных учащихся в элитарные школы и лицейские классы создает не лучшую атмосферу в обычных классах. Отсутствие в классе «звезд», т.е. творчески одаренных, лишает остальных учащихся тех «образцов», на кого следует равняться, да и учителю, как правило, становится неинтересно работать.

В современной дидактике дифференциация обучения – это дидактический принцип, согласно которому для повышения эффективности создается комплекс дидактических условий, учитывающий типологические особенности учащихся (их интересы, творческие способности, обученность, обучаемость, работоспособность и т.д.), в соответствии с которыми отбираются и дифференцируются цели, содержание образования, формы и методы обучения, в педагогической литературе выделяют два типа дифференциации – внешнюю и внутреннюю.

Внешняя дифференциация – это разделение учащихся на стабильно работающие группы (классы), в которых цели, содержание образования, формы и методы обучения систематически отбираются и реализуются с учетом доминирующего типологического признака учащихся (интересов, творческих способностей, обученности, обучаемости, работоспособности и т.д.).

Пример внешней дифференциации – разделение учащихся по уровню обучаемости (сильные, средние, слабые); создание в рамках одной школы профильных классов (гуманитарный, физико-математический, углубленной языковой подготовки), отбор учащихся в физико-математические школы, лицеи с определенным уклоном обучения. В последние годы появилась дифференциация обучения по национальному признаку (русские, татарские классы, школы), создаются школы на основе религиозной принадлежности учащихся и их родителей (православные, мусульманские, католические), наметилось социальное расслоение (появились частные школы с высокой оплатой за обучение с учетом качества образовательных услуг).

Внешняя дифференциация по общим способностям учеников породила классы коррекционно–развивающего обучения, общеобразовательные и гимназические классы. Вместе с тем, учащиеся, особенно старших классов, начинают проявлять ярко выраженные профессиональные склонности и интересы, поэтому большие перспективы и у школ художественного, спортивного, музыкального, физико-математического, гуманитарного направления.

Примером внешней дифференциации являются гимназические классы. Как и в гимназиях, а гимназических классах большое внимание уделяется гуманитарному циклу и общекультурной подготовке учащихся (изучаются основы философии, истории мировой культуры и религии, риторика, этика, не менее двух иностранных языков). В старших классах с учетом интересов учащихся осуществляется профилизация обучения (гуманитарная, физико-математическая, языковая и др.). Большое внимание в гимназических классах уделяется самостоятельной работе учащихся, написанию рефератов, микроисследованиям, деловым и эвристическим играм, дискуссионным формам обучения.

Уже в начальной школе (и особенно в 5–7 классах) хорошо зарекомендовали себя классы коррекционно–развивающего обучения, где особое внимание уделяется проблемам учащихся в обучении, развитию их общеучебных умений, дозировке поставленных перед ними задач, заданий по сложности, с учетом их интересов и общих способностей.

К внешней дифференциации обучения следует отнести кружки и факультативы, которые учащиеся посещают на основе свободного выбора, опираясь на свои интересы и склонности.

В последние годы в старших классах некоторых школ ведется обучение с ориентацией на конкретный вуз и даже конкретную специальность. Например, формируется экономический или юридический класс, где ряд предметов ведут вузовские преподаватели, т.е. дифференциация осуществляется не только по интересам и способностям, но и с учетом проектируемой профессии учащихся, ставится и решается задача непосредственной подготовки учащихся для поступления в конкретный вуз. Известно, что даже требования по одной и той же специальности в разных вузах несколько отличаются: в одних при поступлении отдается предпочтение умению решать творческие, оригинальные задачи, в других – качественному знанию стандартных учебных программ.

В предыдущие годы особое внимание уделялось созданию классов с углубленным изучением отдельных предметов, но стало очевидным, что углубленное изучение, например физики, мало что дает, да и невозможно без углубленного изучения всего физико-математического цикла дисциплин.

В настоящее время прослеживается тенденция создания профильных классов начиная с 5–го класса. Однако в этом возрасте интересы и профессиональные склонности учащихся крайне неустойчивы, и ранняя профилизация может принести скорее вред, чем пользу.

Одной из педагогических проблем профилизации школ и классов является возникновение у учащихся сомнений о собственной исключительности, элитности, что наносит определенный ущерб их

нравственному саморазвитию. Другая проблема – уход наиболее способных учащихся в элитные, профильные классы «оголяет» или, как образно заметили учителя, «обескровливает» обычные классы в обычных школах, отчего учителям и ученикам в таких классах становится менее интересно работать и учиться.

Внутренняя дифференциация учитывает типологические особенности учащихся. Внутренняя дифференциация учащихся разделяет их на группы внутри стабильно работающего класса чаще всего временно, в зависимости от целей обучения и результатов учебной деятельности.

Исследование, проведенное под научным руководством автора Л.Н.Дроздиковой по теме «Создание условий для творческой самореализации старшеклассников на основе системно–целевой дифференциации обучения», показало, что наилучших результатов, особенно для творческой самореализации учащихся, удается добиться при сочетании дидактических условий внешней и внутренней дифференциации обучения, получившей название «системно–целевая дифференциация обучения».

Системно–целевая дифференциация обучения это такая система обучения, которая интегрирует внешнюю и внутреннюю дифференциацию обучения на основе целенаправленного и систематического отбора целей, содержания форм, методов и средств обучения, адаптирующихся к типологическим особенностям личности учащихся (уровню их мотивации, самоорганизации, творческим способностям и другим личностным качествам).

Если проблемы внутренней дифференциации обучения, которые активно разрабатываются в последние годы, не только не вызывают принципиальных разногласий и дискуссий, то вопросы внешней дифференциации периодически обсуждаются в педагогической печати.

Так, например, вопрос о педагогической нецелесообразности внешней дифференциации и на этой основе выделение «сильных», «средних» и «слабых» классов часто дискутируется, и решение этой проблемы особенно актуально в первых классах. Как лучше комплектовать первые классы –по однородному или гетерогенному способу? «Гомогенные (однородно сильные или однородно слабые) и гетерогенные (смешанные по уровню подготовки учеников) классы имеют среди педагогов в науке как сторонников, так и противников. Статистическое изучение проблемы показало превосходство гетерогенного комплектования классов. В однородно слабых классах ученикам некому подражать, не за кем тянуться. Да и в однородно сильных классах при большой наполняемости происходит некоторый спад успеваемости, так как зона постоянного внимания учителя не превышает обычно 15 человек» (42. с.9).

Вместе с тем в работе с одаренными учащимися в последние годы наметилось несколько оригинальных стратегий обучения. Одна

из них заключается в ориентации учителей на ускоренное обучение одаренных. Форма и виды ускоренного обучения заключаются не только в «перескакивании» через класс. Быстрое схватывание содержания учебного материала, его запоминание, повышенная любознательность и глубина суждений одаренных учащихся дают им реальную возможность усваивать значительный по объему материал за сравнительно короткое время. Однако если интеллектуально одаренный ученик не будет замечен учителем или учитель будет задавать такому ученику такие же задачи и задания, как и всем, то это в конечном счете приведет к «затуханию», снижению темпа развития интеллектуальных способностей одаренного ученика.

Возрастание трудности, сложности, проблемности задач и заданий для одаренного ученика должно происходить постепенно. Кроме того, необходимо согласие родителей на увеличение темпа и объема изучаемого учебного материала одаренным учеником. Одной из форм ускорения процесса обучения одаренных детей дополнительно может быть более раннее поступление в школу. Важнейшим условием для ускоренного обучения является здоровье ученика, его эмоционально–стрессовая устойчивость.

В некоторых школах в последние годы для способных и особенно одаренных учащихся создаются профильные классы с углубленным изучением тех или иных предметов. Одной из форм ускоренного обучения одаренных могут стать факультативы, курсы по выбору. Возможна и традиционно применяемая индивидуализация учебной деятельности одаренных путем постановки системы усложняющихся заданий для их самостоятельной работы.

Существует так называемое «радикальное ускорение» (43) для обучения особо одаренных детей, которые в быстром темпе осваивают почти самостоятельно программу средней школы и в 14 лет поступают в вуз.

Обобщая вышеизложенное, автор попытался сформулировать несколько практических рекомендаций, которые предложены в форме эвристического предписания.

Как осуществлять дифференциацию обучения?

(Эвристическое предписание)

1. Уточните, конкретизируйте, по каким критериям, способностям, знаниям, умениям вы будете осуществлять дифференциацию обучения. (Обучаемость, обученность, уровень творческих способностей, память, степень познавательной самостоятельности, критичность мышления, работоспособность и т.д.).

2. Разработайте или используйте уже готовые задачи, задания, тесты, позволяющие осуществить дифференциацию учащихся по избранному вами критерию, способностям или умению.

3. Осуществите педагогическую диагностику учащихся на основе отобранных задач, заданий, тестов.

4. Используйте дифференцированные задачи, задания, упражнения с учетом результатов предварительной диагностики учащихся.

5. В случае, если отдельные учащиеся с дифференцированным заданием явно не справляются или оно для них оказалось слишком простым и легким, переведите ученика в более сильную или, наоборот, более слабую группу.

6. При успешном выполнении учащимся определенных целей задач, заданий, упражнений, пониженного уровня трудности, сложности, переведите его в другую группу. При этом отметьте его успехи и достижения.

7. Создавайте, систематизируйте и непрерывно совершенствуйте «банк дифференцированных заданий» по выделенному вами критерию, способности, умению. (Используйте для этого карточки–задания, слайды, компьютерные программы и т.д.).

2.7. ЛИЧНОСТНО–ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ

(От проектирования к прогнозированию)

Одна из причин возникновения личностно–ориентированного обучения заключается в том, что личность ученика в своей основе многогранна, «неисчерпаема» в проявлении своих свойств и особенностей, а потому, какие бы критерии, признаки дифференциации и индивидуализации обучения мы не взяли, мы всякий раз односторонне подходим к личности ученика, не учитывая многомерности его развития.

Проблема личностно–ориентированного обучения в последние годы была предметом специальных исследований И.С.Якиманской, В.В.Серикова, Е.В.Бондаревской и других. Действительно, насколько бы эффективным не был урок, насколько бы удачными на были дифференцированные задачи и задания для самостоятельной работы учащихся, учитель еще многого не достигнет, если не овладеет теорией и технологией личностно–ориентированного обучения.

На необходимость учета способностей и особенностей личности а обучении указывал еще КД.Ушинский: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» (44).

Педагогика последних десятилетий все более акцентирует внимание на индивидуальности растущего человека в процессе его обучения и воспитания. Проблеме индивидуализации обучения посвящены многочисленные изыскания. Остановимся лишь на исследованиях Е.С.Рабунского, И.Э.Унт, А.А.Кирсанова, так как это наиболее типичные примеры традиционного подхода к решению проблемы индивидуализации в обучении. Данные авторы выделяют некоторые признаки, критерии осуществления индивидуализации обучения. Так,

Е.С.Рабунский (45) на основе изучения личностных факторов пришел к выводу, что индивидуализацию следует осуществлять на основе: уровня успеваемости учащихся, уровня познавательной самостоятельности и их познавательных интересов. И.Э.Унт за основу индивидуализации берет семь личностных качеств: обученность, обучаемость, умение самостоятельно работать, умение читать с пониманием и нужной скоростью текст, специальные способности, познавательный интерес, отношение к труду (48).

Не умаляя достоинств исследований и того реального вклада в отечественную педагогику, которые внесли авторы дифференциации и индивидуализации обучения, обратим внимание читателя на один их существенный, но далеко не единственный недостаток. Все существующие модели дифференциации и индивидуализации обучения базируются на некоторой «статической» модели личности ученика. Реальная же личность отличается от нее тем, что она в своей основе противоречива и динамична. Сегодня у ученика нет интереса к изучаемому предмету, а завтра он появится. Сегодня ученик не способен решить даже самую элементарную, типовую учебную задачу, а завтра он активно включится в решение учебной проблемы, будет успешно генерировать новые оригинальные идеи в решении довольно-таки сложной творческой задачи.

В контексте обсуждаемых проблем интересен опыт педагогов США, которые в 60–е годы предприняли исследование **«Системы индивидуально предписанного обучения»**, технологическая схема которого отражена в следующей последовательности обучения.

1. В начале учебного года дети проходят предварительную проверку (тестирование) с целью определения начального уровня – конкретный раздел программы, с которого следует начать обучение каждого ученика.

2. Затем следует тестирование по выявленному начальному блоку, задача каждого – определить, какими целями ребенок уже овладел (как обычно, требуется 85% овладения для каждой учебной цели).

3. Оценив результаты предварительного тестирования, учитель составляет указания для каждого ученика, в которые включены виды учебной деятельности –индивидуальные консультации с учителем, работа с учебником и другими печатными материалами, ТСО, занятия в группе.

4. Ученик получает учебный материал и поочередно прорабатывает его фрагменты. По каждому из них он проходит текущую проверку, в результате которой должен продемонстрировать требуемую степень достижения цели (85%). Только после этого можно переходить к следующей цели.

5. Проработав все цели, ученик проходит заключительный тест по всему их блоку.

6. В случае неудачи в отношении одной или нескольких учебных целей соответствующий отрезок обучения повторяется. При полном усвоении раздела (не ниже 85% по данным заключительного теста) ученик приступает к следующему разделу и проходит предварительный тест для следующего блока учебных целей (47, с.68).

Нельзя не заметить, что в данной технологии исключительно большое значение придается проблеме целей на каждом этапе обучения и тестовой диагностике исходного и достигнутого результата учебной деятельности учащихся.

В 80-е годы в США большой резонанс получила бригадно-индивидуальная форма обучения (47, с.68). Индивидуализация обучения сочеталась с работой учащихся в малых группах (по 4 человека). Важно подчеркнуть, что малые группы были максимально разнородными по составу: в группе должны быть мальчики и девочки, хорошо-, средне- и слабоуспевающие. Учебный материал разбивался на порции (разделы). Каждый ученик прорабатывал раздел в собственном темпе. Последовательность его действий была следующей: 1) ознакомление с составленным учителем руководством к проработке раздела, который посвящен овладению тем или иным умением; 2) проработка серии рабочих планов, каждый из которых посвящен овладению отдельным навыком- компонентом данного умения; 3) самостоятельная проверка овладения умением; 4) заключительная тестовая проверка. Учащиеся в бригаде работают парами, обмениваясь проверочными листами, помогая и проверяя друг у друга выполнение контрольных заданий по 100-балльной шкале. Если ученик добивается 80% или более высокого результата в режиме самостоятельной работы и взаимопроверки, он проходит заключительную проверку по данному умению. При такой системе работы учитель уделяет внимание как отдельным учащимся, так и контролю за деятельностью некоторых малых групп. При бригадно-индивидуальной технологии обучения активно развивается сотрудничество учащихся, оказывается поддержка и помощь отстающим учащимся. Все это улучшает микроклимат в детском коллективе и через малые учебные группы в учебной деятельности создает условия для самореализации, саморазвития как сильных, так и слабых учащихся.

Вернемся, однако, к отечественным исследованиям по личностно-ориентированному обучению и сосредоточим внимание читателя на тех принципиальных положениях по этой проблеме, которые сформулированы И.С.Якиманской. «Реализация личностно-ориентированной системы обучения требует смены «векторов» в педагогике: от обучения как нормально построенного процесса (и в этом смысле жестко регламентированного), к учению как индивидуальной деятельности школьника, ее коррекции и педагогической поддержке. Обучение не столько задает вектор развития, сколько создает для этого все необходимые условия. Его задача не планиро-

вать общую, единую и обязательную для всех линию психического развития, а помогать каждому ученику с учетом имеющегося у него опыта познаний совершенствовать свои индивидуальные способности, развиваться как личность (48, с. 11).

Проектирование личностно–ориентированного обучения предполагает: признание ученика основным субъектом процесса обучения, определение цели проектирования – развития индивидуальных способностей ученика.

Суть личностно–ориентированного обучения заключается в том, что личность ученика, его неповторимая индивидуальность составляет главную и приоритетную ценность, от которой проектируются все остальные звенья образовательного процесса. В связи с этим нельзя не отметить, что существуют весьма разные представления по пониманию и трактовке понятия «личность». Имеется даже диаметрально противоположная точка зрения на его трактовку. Чаще всего в понятии «личность» акцентируется внимание на ее социальной сущности: «личность – специфическая социальная характеристика человека, его общественная сущность, выявленная в конкретно мыслящем и чувствующем человеке» (49. с.278). Исследование проблемы природы человека и личности представлено в работе З.Фрейда, который писал: «Человеческий организм является продуктом эволюции всего человеческого рода и жизни отдельного индивида» (50, с.81).

Представляет интерес более многомерный подход к определению понятия «личность» в философских работах Н.М.Амосова: «Личность человека можно определить сочетанием таких факторов, как сила характера, значимость потребностей и убеждений, система отношений, информированность, общественный статус» (51, с.62). В этом определении, на наш взгляд, очень удачно выделены основные компоненты структуры, характеризующие понятия личности, на которые следует обратить внимание учителя: мотивационная направленность личности и ее отношения, сила характера и способности к самоуправлению, информированность, а также интеллектуальное развитие личности. Обратим особое внимание на способность личности к самоуправлению. В этой связи приведем высказывание известного психолога Л.И.Божович: «Человек становится личностью, когда достигает такого уровня психического развития, который делает его способным управлять своим поведением и деятельностью» (52. с.25).

Углублению представлений о сущности личностных качеств человека служат высказывания философа В.П.Тугаринова: «Мостом, соединяющим биологическое и социальное, является психика... Без психики, без того, что издревле называется «душой», нет человека. Психика человека занимает в его природе как бы среднее место между его биологическим и социальным началами, которые объединяют их. Образы и понятия, создаваемые психикой, отражают

объекты внешней природы, общества и такой объект, как сам человек. Таким образом, психика есть и познание и самопознание, сознание и самосознание...» (53, с.90).

Применительно к личностно–ориентированному обучению, как считает И.С.Якиманская, наиболее плодотворным являются три взаимодополняющие модели личности: социально–педагогическая, предметно–дидактическая и психологическая (48) Социально–педагогическая модель реализует как бы социальный заказ общества на то, какую личность необходимо образовывать и воспитывать. Личность при этом понимается как социокультурный продукт среды и воспитания: «Предметно–дидактическая модель личностно–ориентированной педагогики традиционно связана с организацией научных знаний в процессе обучения с учетом их предметного содержания, объективной трудности, новизны, уровня интегрированности, с учетом рациональных приемов их усвоения, «порций» подачи материала, сложности его переработки и т.д. Это своеобразная предметная дифференциация, обеспечивающая индивидуальный подход в обучении» (48.С.17).

«Психологическая модель личностно–ориентированной педагогики до последнего времени сводилась к признанию различий в познавательных способностях личности, понимаемых как сложное психическое образование, обусловленное генетическими, анатомо-физиологическими, социальными причинами и факторами в их сложном взаимодействии и взаимовлиянии» (48. с. 19).

Важное место в личностно–ориентированном обучении занимает глубокое и всестороннее изучение личности ученика. Среди методов изучения личности и ее учебных возможностей следует особо выделить педагогический консилиум, в основе которого лежит экспертная оценка учителей, хорошо знающих учащихся и способных оценить реальные учебные возможности каждого ученика. Ю.К.Бабанский на основе разработанного им метода педагогического консилиума предлагает выделить в программе изучения личности учащихся шесть компонентов: «1. Развитие психических процессов и свойств мышления и в первую очередь умения выделять существенное в изучаемом, а также самостоятельность мышления школьников. 2. Навыки и умения учебного труда, прежде всего умение рационально планировать учебную деятельность, осуществлять самоконтроль в учении и выполнять в должном темпе основные учебные действия. 3. Отношение к учению, ведущие интересы и склонности. 4. Идеино–нравственная воспитанность, сознательность учебной дисциплины, настойчивость при выполнении учебных заданий. 5. Работоспособность (антипод утомляемости). 6. Образовательная подготовленность по ранее пройденному материалу» (54, с. 130).

Личностная ориентация обучения требует преодоления педагогических стереотипов заданности целей обучения только извне, пре-

имущественно со стороны учителя, ориентируясь на социально значимую модель личности, детерминированную лишь социальным заказом, например, на конкурентоспособную личность с экономически развитым мышлением. Не отказываясь от социальной детерминированности целей обучения, личностно–ориентированное обучение должно обеспечить свободное творческое саморазвитие личности с ориентацией на самоценность ее детских и юношеских представлений, мотивов. Такая педагогическая стратегия требует учета динамики изменений в мотивационно–потребностной сфере ученика, в том числе и при изучении конкретного учебного предмета и даже темы, раздела курса.

По рекомендациям И.С.Якиманской (48), В.В.Серикова (55) для дидактического обеспечения личностно–ориентированного обучения необходимо следующее:

- учебный материал должен быть субъективно значим для ученика и его усвоения, организация учебной деятельности ученика должна учитывать актуальный уровень его развития;

- систематически стимулировать ученика к самоценной образовательной деятельности, которая переходила бы в самообразование, саморазвитие;

- учебный материал следует организовать таким образом, чтобы у ученика оставалось право выбора, возможность выбора учебных задач, заданий;

- всячески поощрять учащихся и стимулировать их к самостоятельному выбору наиболее приемлемых для них способов проработки учебного материала;

- особое внимание уделять формированию общеучебных умений с учетом особенностей и индивидуальных способностей ученика;

- не только оценивать конечный результат учебной деятельности ученика, но и формировать самоконтроль самого процесса учения, активизировать рефлекссию мышления.

Особенно ценными, по нашему мнению, являются разработанные И.С.Якиманской (48) критерии эффективности деятельности учителя на уроке с личностно–ориентированной направленностью:

- наличие у учителя учебного плана проведения урока в зависимости от готовности класса;

- применение заданий, позволяющих ученику самому выбирать тип, вид и форму материала (словесную, графическую, условно–символическую);

- создание положительного эмоционального настроения на работу всех учеников в ходе урока;

- сообщение в начале урока темы и организация учебной деятельности в ходе урока;

- обсуждение с детьми в конце урока не только того, что «мы узнали» (овладели), но и того, что понравилось (не понравилось) и почему; что бы хотелось выполнить еще раз, а что сделать по-другому;

– стимулирование учеников к выбору и самостоятельному использованию разных способов выполнения заданий;

– оценка (поощрение) при опросе на уроке не только правильно-го ответа ученика, но и анализ того, как ученик рассуждал, какой способ использовал, почему и в чем ошибся;

– отметка, выставляемая ученику в конце урока, должна аргументироваться по ряду параметров: правильности, самостоятельности, оригинальности;

– при задании на дом называется тема и объем задания, и подробно разъясняется, как следует рационально организовать свою учебную работу при выполнении домашнего задания.

Логика развития идей личностного обучения такова, что от лично-стно–ориентированного обучения на отдельном взятом занятии не-обходим переход к лично-стно–ориентированному обучению по це-лому учебному предмету и далее к лично-стно–ориентированной модели развития школы.

В заключение параграфа акцентируем внимание читателя, с од-ной стороны, на вопросах усиления технологичности, с другой – на нерешенных проблемах лично-стно–ориентированного обучения.

Как усилить технологичность лично-стно–ориентированного обучения ?

(Эвристическое предписание)

1. Осуществите всестороннюю глубокую диагностику индивидуаль-ных особенностей, интересов, способностей, целей, ценностей, зна-ний, умений учащихся, их обученности, обучаемости, творческого по-тенциала, работоспособности и т.д.

2. Систематизируйте, целостно осмыслите сильные и слабые сто-роны, способности личности ученика.

3. Выберите и конкретизируйте цели, критерии и перечень тех личностных качеств, с учетом которых вы планируете осуществлять лично-стно–ориентированное обучение.

4. Подберите, разработайте с учетом выделенных критериев лич-ностных качеств, а также в целом с учетом конкретной личности уче-ника систему задач, заданий, упражнений, учебных ситуаций, в усло-виях которых вы планируете осуществлять лично-стно–ориентирован-ное обучение.

5. Отслеживайте, диагностируйте степень правильности выбран-ной вами стратегии и тактики применения разработанной вами тех-нологии лично-стно–ориентированного обучения.

6. Оценивайте общую итоговую результативность и степень эф-фективности технологии лично-стно–ориентированного обучения.

Нерешенные проблемы лично-стно–ориентированного обучения

1. Требуется дополнительные исследования построения идеаль-ной модели личности выпускника средней школы.

2. Необходима системная психолого–педагогическая диагностика личностных качеств ученика, которая бы естественно вписывалась в логику учебно–воспитательной деятельности учителя.

3. Нужна более глубокая проработка идеи проектирования «индивидуальной траектории развития личности ученика в обучении».

4. Учителю, совершенствующему технологию личностно–ориентированного обучения, необходимо систематически накапливать дифференцированные и индивидуализированные задачи и задания, дополнительное и вариативное содержание учебного материала, что потребует его научной критериальной проработки по сложности, трудности, проблемности и другим параметрам.

5. К сожалению, личностно–ориентированное обучение часто разрабатывается в отрыве от деятельности, это приводит к тому, что личность и деятельность как бы искусственно разрываются. Поэтому нужны и важны исследования с учетом специфики деятельности, в которой личность развивается.

6. Требуется дальнейшая интеграция личностно–ориентированного обучения с другими теориями и технологиями обучения.

2.8. ОБУЧЕНИЕ ТВОРЧЕСКОМУ САМОРАЗВИТИЮ

(От самопознания к творческой самореализации)

Концептуальная основа обучения творческому саморазвитию строится на философии «самости» (самопознания, самоопределения, самоактуализации, свободы творчества, самосовершенствования, самореализации), раскрытой в работах Н.А.Бердяева, М.М.Бахтина, П.А.Флоренского, К.Роджерса, А.Маслоу и др. Не лишне напомнить, что еще Я.А.Коменский обратил внимание на то, что природное начало в человеке обладает «самостоятельной и самодвижущей силой».

Среди отечественных педагогов идеи педагогического стимулирования творческого саморазвития личности в обучении и воспитании высказывали А.И.Кочетов, В.А.Караковский, А.И. Тубельский. В работах автора этих строк концепция творческого саморазвития стала предметом специального исследования начиная с 1979 г. Казанская школа дидактов, к которой автор относит и себя, при разработке проблем познавательной самостоятельности, эвристического программирования учебно–исследовательской деятельности учащихся создала необходимую базу для обучения творческому саморазвитию учащихся и студентов. Современная концепция обучения творческому саморазвитию прежде всего опирается на новую парадигму, суть которой заключается в следующем. Приоритетом современного образования, гарантирующим его достаточно высокое качество, может и непременно должно стать обучение, ориентированное на саморазвитие личности.

Эта новая педагогическая парадигма строится на следующих базовых постулатах: 1) осознании самоценности каждой личности, ее

уникальности; 2) неисчерпаемости возможностей развития каждой личности, в том числе ее творческого саморазвития; 3) приоритете внутренней свободы – свободы для творческого саморазвития по отношению к свободе внешней; 4) понимании природы творческого саморазвития как интегральной характеристики «самости», системообразующими компонентами которой являются самопознание, творческое самоопределение, самоуправление, самосовершенствование и творческая самореализация личности.

Современные дидактические теории, как, например, проблемное или эвристическое обучение, ориентируют ученика на учебно–творческую деятельность, направленную как бы вовне. Действительно, учебное творчество нацелено на решение творческих задач в обучении физике, математике, литературе и т.д., что, несомненно, развивает творческий потенциал личности, но не всегда затрагивает глубинные процессы «самости», т.е. не всегда задействуются внутренние механизмы творческого саморазвития как творческого самосозидания личности.

В традиционной дидактике считается: чтобы изменить (обучить, развить) человека, необходимо правильно выбирать цели, содержание, методы, организационные формы обучения и т.д. И она, т.е. традиционная дидактика, опускает главное: а будет ли востребовано это человеком, тем конкретным учеником, которого мы обучаем и развиваем. В связи с этим весь арсенал так тщательно выстраиваемых учителем дидактических средств часто работает как бы вхолостую, поскольку ни высокой мотивации учения, ни глубинного понимания того, что и как необходимо изменить в самом себе, ученик должным образом не осознает, а потому КПД наших дидактических усилий часто оказывается очень низким.

Если же в стимулировании мотивационно–потребностной сферы отталкиваться от идей А.Маслоу, то потребности в самопознании, самоопределении, самоуправлении, самореализации являются базовыми потребностями для творческого саморазвития личности. Поэтому одна из главных дидактических целей в создании условий для творческого саморазвития личности – это запуск мотивационно–потребностного механизма «самости» личности ученика. Нам только приходится удивляться, что идеи А.Маслоу многие годы были не востребованы в разработке дидактических систем.

Действительно, среди разнообразных типов личностей у многих процессы «самости» (самопознание, самосовершенствование, самоактуализация и т.д.) идут более интенсивно. На них и обратил внимание американский психолог А.Маслоу, назвав их самоактуализирующимися личностями.

Поскольку тип самоактуализирующейся личности для нас представляет особый интерес, приведем перечень 15 основных качеств, которые А.Маслоу выделил у данного типа личности: «большая ори-

ентированность на настоящее, высокая степень самоорганизации, опора на собственное мнение, богатая эмоциональная жизнь, свободное поведение, тяга к новому, способность правильно предсказывать события, естественность, деловая направленность, демократичность в отношениях, устойчивые внутренние моральные нормы, «философское» чувство юмора, автономия и независимость от окружения, но дружба с другими самоактуализирующимися людьми, предельные переживания, характеризующиеся ощущением исчезновения собственного Я».

Кроме того, А.Маслоу обратил внимание на то, что самоактуализирующаяся личность может выступать в качестве некоторого идеала для человека и человечества. «Создается впечатление, – писал он, – как будто у человечества есть единственная конечная цель, отдаленная цель, к которой стремятся все люди. Разные авторы называют ее по-разному: самоактуализация, самореализация, интеграция, психическое здоровье, индивидуализация, автономия, креативность, продуктивность, но все они согласны в том, что все это синонимы реализации потенций индивида, становления человека в полном смысле этого слова. Становления тем, кем он может стать» (56, с. 110). Мы так подробно процитировали А.Маслоу не только и не столько для того, чтобы апеллировать к его авторитету, сколько акцентировать внимание читателя на личностных качествах «самости» (способностях к самопознанию, творческому самоопределению, самоуправлению, самосовершенствованию и творческой самореализации), в их интегрированном виде характеризующих и творчески саморазвивающуюся личность, которая может и должна стать моделью и идеалом человека XXI в.

В этом параграфе мы остановимся лишь на вопросах обучения личности творческому саморазвитию.

В разработке теории обучения творческому саморазвитию автор опирался на установленный им теоретически и эмпирически (изучение биографий творческих, конкурентоспособных личностей) фундаментальный **закон фазового перехода развития в творческое саморазвитие личности.**

Суть этого закона заключается в следующем. **Развитие личности**, будучи детерминировано внешними и внутренними факторами и условиями, на определенном этапе жизнедеятельности личности в **процессе позитивных количественных и качественных изменений в «самости»** может и на определенной стадии **переходит** в фазу осознаваемой, целенаправленной, преимущественно внутренне детерминированной **деятельности и трансформируется в творческое саморазвитие личности.**

Педагогическим условием активизации и интенсификации процессов перехода развития в творческое саморазвитие личности является такое образование (обучение и воспитание), которое способ-

ствуется тому, чтобы личность учащегося (студента) сама все более осознанно и целенаправленно овладевала методологией и технологией **самопознания, творческого самоопределения, самоуправления, самосовершенствования и творческой самореализации**. Другими словами, творческое саморазвитие, будучи сложным многомерным явлением, имеет, как показали наши исследования, пять базовых системообразующих компонентов (самопознание, творческая самореализация, самоуправление, самосовершенствование и творческое саморазвитие), выступающих как специфические виды человеческой деятельности, которым можно и необходимо целенаправленно обучать. Более того, в процессе воспитания подрастающего поколения необходимо так строить процесс воспитания, чтобы он всякий раз активизировал и интенсифицировал в личности все эти процессы «самости». В результате у личности в процессе интенсификации ее «самости» формируется «Я–концепция» творческого саморазвития.

С учетом этого и как следствие вытекающего из закона фазового перехода развития в творческое саморазвитие личности можно сформулировать следующее положение или принцип гарантированного качества образования. **Только такое образование можно считать образованием гарантированного качества, которое переходит в самообразование. При этом обучение переходит в самообучение, воспитание – в самовоспитание, а личность из состояния развития – в фазу творческого саморазвития.**

На научных конференциях и в процессе дискуссий автору часто задавали вопрос: Почему вы используете понятие «творческое саморазвитие», а не просто «саморазвитие»? Или: А можно ли говорить о репродуктивном саморазвитии. Да, можно. Человек целенаправленно совершенствует какое-либо свое качество, например, навык письма или чтения. В данной ситуации элемент творческого очень невелик. Но в своей природе, как на это обращал внимание психолог Д.Я.Пономарев, в явлении «развития» всякий раз проявляется «творчество». Поэтому слова «развитие» и «творчество» он часто использовал как синонимы. Но используя словосочетание «творческое саморазвитие», прилагательным «творческое» мы как бы акцентируем внимание не просто на позитивных изменениях в личности, а подчеркиваем, что чаще всего – это процесс творчества самой личности.

Творческое саморазвитие личности имеет множество приемов, факторов и условий, но механизм саморазвития срабатывает и тогда, когда мы ведем внутренний диалог с самим собой, анализируя свои достоинства и недостатки, открываем в себе возможности для самосовершенствования, выходим на новый, более высокий уровень творческой самореализации, сознательно мобилизуя себя. Испытываем определенное напряжение своих творческих сил и способностей.

Однако для понимания того, возможно ли и если возможно, то как, обучать творческому саморазвитию учащихся, проведем некоторую систематику факторов и условий, способствующих этому процессу. Более того, подойдем к систематике этих факторов и условий дифференцированно для разных компонентов «самости».

Факторы и условия, способствующие углублению самопознания учащихся

1. Применение тестовых задач и специальных тестовых заданий, раскрывающих актуальный и потенциальный уровни развития знаний, умений и особенно творческих способностей и других личностных качеств учащихся.
2. Побуждение учащихся к творческой рефлексии, к осмыслению своих достоинств и недостатков, сильных и слабых качеств.
3. Побуждение учащихся к нахождению собственных ошибок, их анализу и осмыслению.
4. Диалог с учащимся относительно его достоинств и недостатков.
5. Создание ситуаций успеха, в которых учащийся реально бы осознал потенциальный уровень своих способностей.
6. Постановка заданий на самооценку деятельности учащихся.

Факторы и условия, способствующие творческому самоопределению учащихся

1. Профилизация, дифференциация и индивидуализация обучения.
2. Предоставление учащимся задач и заданий по выбору.
3. Предоставление учащимся прав выбора факультативных предметов, кружков, секций и других форм организации деятельности, где они могли бы максимально проявить себя.
4. Организация учебной, творческой и других видов деятельности учащихся с учетом их интересов и склонностей.
5. Обучение учащихся приемам принятия решений при выборе приоритетных для себя видов деятельности.
6. Беседы с учащимися о их профессиональном выборе, профессиональном будущем.
7. Приобщение учащихся к видам деятельности, которые соответствуют их склонностям и профессиональным интересам.

Факторы и условия, способствующие повышению эффективности самоуправления, самоорганизации учащихся

1. Обучение целеполаганию, планированию различных видов деятельности.
2. Обучение умениям принимать оптимальные решения.
3. Корректировка своих планов, программ.
4. Самоанализ, самоотчет по результатам сделанного за день, неделю, месяц, год с точки зрения продвижения в саморазвитии.

5. Показ, изучение лучших образцов самоменеджмента (25).
6. Постепенное усложнение задач, заданий. Побуждение к учебе, работе на пределе своих способностей.
7. Побуждение учащегося к диалогу относительно его «Я–концепции»: «Я–реального» и «Я–идеального».

Факторы и условия, способствующие самосовершенствованию учащихся

1. Критический, беспристрастный анализ, самооценка сделанного, выполненного задания, решенной задачи, пройденного жизненного пути.
2. Работа над ошибками.
3. Соотношение «Я–идеального» и «Я–реального», их сравнение.
4. Выявление, самодиагностика своих сильных и слабых качеств.
5. Разработка программы самосовершенствования, изменения, улучшения себя на год, на месяц, на неделю вперед.
6. Хронометраж времени, его распределение в течение дня, с учетом этого более рациональное использование времени.

Факторы и условия, способствующие творческой самореализации учащихся

1. Периодическая организация учебно–творческой и другой деятельности учащихся на пределе их сил и способностей.
2. Постепенное увеличение трудности, сложности, проблемности задач и заданий.
3. Четкое ограничение сроков (времени) на выполнение задач и заданий.
4. Специальное обучение учащихся мобилизации и релаксации.
5. Организация конкурсов, соревнований, олимпиад, выставок творческих достижений учащихся.
6. Показ значимости того вида творческой деятельности, где личность стремится максимально реализовать себя.
7. Создание для учащихся ситуаций успеха.
8. Похвала, поощрение учащегося в случае его особых творческих достижений.

Для творческого саморазвития как процесса, характеризующего скорость его протекания, необходимо ввести еще одно понятие – «устойчивость позитивных изменений». Суть устойчивых позитивных изменений – в компонентном составе (самопознании, творческом самоопределении, самоуправлении, самосовершенствовании и творческой самореализации) – заключается в том, что процесс мотивационных изменений в одном из названных компонентов с неизбежностью требует позитивного изменения в других. В связи с этим с педагогической точки зрения важно стимулировать позитивные изменения хотя бы в одном из компонентов. Это приведет, как к цеп-

ной реакции, к позитивным изменениям во всех компонентах «самости».

Естественно, что для педагогического стимулирования творческого саморазвития, и тем более для обучения творческому саморазвитию, нужны принципиально новые учебники, новые методики и технологии обучения.

В предыдущие годы автор этих строк издал ряд спецкурсов (24, 25), которые, как и предлагаемая читателю книга, ориентированы на обучение творческому саморазвитию.

2.9. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ «ЭВРИСТИЧНОСТИ» И «ТЕХНОЛОГИЧНОСТИ» ДИДАКТИЧЕСКИХ ТЕОРИЙ

Для углубления наших представлений о практических возможностях современных дидактических теорий необходимо дополнительно провести их сравнительный анализ на «эвристичность» и «технологичность». Поскольку понятия «эвристичность» и «технологичность» достаточно емки и многомерны, каждое из них имеет свои признаки (показатели и критерии), которые вместе с перечнем дидактических теорий представим в форме матрицы сравнительного анализа (см. таблицу 2.4), где на основе 9–балльной шкалы оценим степень «эвристичности» и «технологичности» соответствующих теорий. 9 баллов – очень высокий уровень проявления соответствующего качества, 8 – высокий, 7 – выше среднего, 6 – чуть выше среднего, 5 – средний уровень, 4 – чуть ниже среднего, 3 – ниже среднего, 2 – низкий, 1 – очень низкий уровень оцениваемого качества. Далее выборочно прокомментируем, почему по тем или иным критериям и показателям мы поставили представленные в таблице 4 баллы?

Так, «эвристичность» теории развивающего обучения по критерию **«Возможность для творчества учителя»** мы оценили в 9 баллов, поскольку, во–первых, эта теория действительно открывает очень широкий спектр творческих возможностей для любого учителя в силу ее широкого распространения; во–вторых, она не создает каких–либо особых барьеров для ее творческого применения. В связи с этим под **«эвристичностью»** дидактической теории мы понимаем степень соответствия теории совокупности критериев, которые отражают ее возможности для проявления, развития и саморазвития творческого потенциала учителя и ученика. С этой точки зрения «проблемное обучение» имеет несколько меньше возможностей, так как некоторые учителя испытывают определенные затруднения при подборе и создании проблемных ситуаций. Или, например, «компьютерное обучение» оценено в 2 балла, поскольку при применении уже разработанных обучающих компьютерных программ «возможности для творчества учителя» практически сведены к минимуму.

Нам важно оценить соответствующую теорию и на «технологичность», поэтому уточним, что мы под этим понимаем. **Технологич-**

Таблица 2.4

Сравнительный анализ эвристичности и «технологичности» современных дидактических теорий

Теории обучения	«Эвристичность»										«Технологичность»									
	а	б	в	г	д	Сумма Баллов	Ранговое Место	е	ж	з	и	к	л	м	н	Сумма Баллов	Ранговое Место			
Развивающее обучение	9	6	7	7	6	35	3	6	6	5	5	6	6	6	6	40	4			
Проблемное обучение	В	9	В	4	7	36	^	4	5	4	4	4	4	4	4	33	6			
Эвристическое обучение	7	В	9	9	В	47	1	5	4	6	6	5	5	5	5	36	5			
Модульное обучение	3	3	3	6	3	1В	7	В	В	6	В	8	8	8	8	64	2			
Компьютеризация и информатизация обучения	2	2	2	2	2	10	В	9	9	9	9	9	9	9	9	72	1			
Дифференцированное обучение	6	4	4	3	4	21	6	7	7	7	7	7	7	7	7	56	3			
Личностно-ориентированное обучение	5	5	6	5	5	26	5	2	3	3	3	2	3	3	3	22	7			
Обучение творческому саморазвитию	4	7	5	В	9	32	4	3	2	2	2	3	2	2	2	18	8			

Критерии и показатели «эвристичности» дидактической теории

- а – Возможность для творчества учителя.
 - б – Проблемность.
 - в – Диалогичность.
 - г – Применение эвристических предписаний.
 - д – Стимулирование творческого саморазвития учащихся.
-
- ### **Критерии и показатели «технологичности» дидактической теории:**
- е – Диагностичность целей обучения.
 - ж – Наличие критериев отбора содержания обучения.
 - з – Применение алгоритмов.
 - и – Воспроизводимость.
 - к – Применимость технических и дидактических средств, включая компьютеры
 - л – Затраты времени учителя.
 - м – Степень индивидуализации.
 - н – Степень гарантированности качества обучения.

НОСТЬ теории обучения – это степень и ее соответствие тем критериям, которые определяют и гарантируют достаточно высокий уровень ее эффективности даже при среднем уровне педагогической компетентности и мастерства учителя.

Комментарий всех экспертных оценок по всем показателям и критериям как «эвристичности», так и «технологичности» занял бы много времени, поэтому остановимся лишь на некоторых из них. Так, по критерию «проблемность» теория проблемного обучения может быть оценена не иначе как высшим баллом 9, а, например, эвристическое обучение – 8. Это обусловлено тем, что созданию и разрешению проблем и проблемных ситуаций в теории проблемного обучения уделяется первостепенное внимание. В то же время в теории «эвристического обучения» больше внимания уделяют «эвристическим предписаниям», т.е. ориентировочной основе третьего типа (по терминологии Н.Ф.Талызиной). Следует попутно отметить, что различным приемам и эвристическим предписаниям уделяется достаточно большое внимание и в «теории обучения творческому саморазвитию», что дает автору право в этой графе поставить оценку в 8 баллов.

Далее по критерию «диалогичность» самый высокий балл – 9 получает «эвристическое обучение», а 2 балла – компьютерное, так как оно, т.е. компьютерное обучение, сводит диалогическое общение в системе «учитель – ученик» к минимуму. Или, например, «обучению творческому саморазвитию» различные дидактические теории способствуют далеко не в одинаковой степени, что нашло отражение в графе «степень гарантии творческого саморазвития». Таким образом, суммарно по критериям и показателям «эвристичности» такие теории, как эвристическое, проблемное, развивающее обучение и обучение творческому саморазвитию способствуют в большей степени и имеют высокие баллы. Нельзя не отметить, что «обучение творческому саморазвитию» пока по показателю «эвристичность» стоит на четвертом ранговом месте, что обусловлено тем, что с этой теорией пока мало знакомы преподаватели средней и высшей школы. Однако, как мы надеемся, со временем эвристические функции этой теории получат более высокую рейтинговую оценку.

Что касается «технологичности» современных дидактических теорий, то компьютерное обучение по всем показателям имеет высший балл и по рейтингу занимает первое место. Высокий рейтинг «технологичности» имеет модульное и дифференцированное обучение. В отношении «лично–ориентированного обучения» и «обучения творческому саморазвитию» следует сказать, что возможности их «технологизации» пока очень ограничены. И, вероятно, искусственно стремиться к технологизации этих двух последних дидактических теорий не всегда целесообразно. Кроме того, **краткий сравнительный анализ «эвристичности» и «технологичности» современных дидактических теорий** позволяет нам сформулировать ряд **дидактических проблем:**

1. Практически все современные дидактические теории имеют резервные возможности для усиления их «эвристичности» и «технологичности», а эти понятия все более приобретают статус дидактических принципов.

2. Развитие современных дидактических теорий лежит в плоскости их интеграции и гибкого взаимодополнения.

3. Рейтинг значимости отдельных теорий может быть существенно изменен в сторону усиления их «эвристичности» и одновременно повышения «технологичности» обучения.

Глава 3. ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

3.1. ТРЕХМЕРНАЯ МОДЕЛЬ СИСТЕМАТИКИ ФОРМ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

Несмотря на многообразие применяемых в средней школе форм организации обучения (уроки, игры, семинары, лекции, практические занятия, экскурсии, самостоятельные работы учащихся), урок остается основной формой обучения. И это не случайно. Педагогический опыт нововведений последнего столетия показывает, что ни бригадно–лабораторная форма организации занятий, ни метод проектов, ни обучение бригадой учителей (известный как метод Трампа) не могут заменить традиционный урок.

Дело, видимо, в том, что урок по своим целям и дидактической структуре – очень подвижная и достаточно гибкая форма организации занятий. Урок при необходимости может вобрать в себя элементы многих других форм организации занятий и даже мягко трансформироваться в них. Попытка заменить урок бригадно–лабораторной формой организации занятий в 30–е годы показала, что активно работали звеньевые, а остальные учащиеся, как заметил С.Т.Шацкий, «при сем присутствовали».

В рамках этой формы обучения учащимся часто предлагались непосильные задания, а должной проработки индивидуальных, дифференцированных заданий не было. Уже в 1932 г. в директивном постановлении ЦК ВКП(б) «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» бригадно–лабораторная форма обучения была подвергнута резкой критике и было дано указание, что основной формой организации учебной работы должен быть урок.

Итак, что такое организационная форма обучения? Как, главное, по каким основаниям – признакам можно классифицировать существующие организационные формы обучения? Самое важное, по каким критериям выбирать и применять нужную организационную форму обучения, которая была бы наиболее эффективной для конкретных целей, для конкретного содержания, места и времени проведения занятия?

Как правильно заметил И.М.Чередов, «форма организации обучения – понятие абстрактное, в реальном учебном процессе она выражается в конкретном типе урока, лекции, семинара, учебно–практического занятия, экскурсии, учебной конференции и т.д.» (1, с.30). Далее, пытаясь дать определение понятию «форма организации обучения», он пишет: «Следовательно, форма организации обучения есть ограниченная жесткими рамками времени конструкция отдельного звена или совокупности звеньев процесса обучения, включающая управление учителем учебной деятельностью класса, группы или отдельных учащихся над определенным содержанием учебного материала, зафиксированного в соответствующих источниках знаний, с использованием сочетания методов, приемов, средств обучения и форм учебной работы» (1, с.30).

И.М.Чередов, исследовавший разнообразные формы организации обучения, пришел к следующему выводу: «Форма организации обучения конструируется для реализации отдельного звена или совокупности звеньев Процесса обучения. Форму организации обучения можно представить как конструкцию звена процесса обучения, в которой предусматриваются оптимальное расположение и взаимосвязь компонентов обучения, их действия и взаимодействия, обеспечивающие усвоение учениками знаний, выработку умений и навыков, развитие личности» (1, с.18). Далее в своей работе он справедливо выделяет интегративную роль формы организации обучения, так как в нее в упорядоченном виде непременно входят все основные элементы процесса обучения: цели, содержание, методы обучения (преподавания и учения), взаимодействие учителя и учащихся, необходимый набор средств обучения.

Следует иметь в виду, что форма организации обучения выбирается с учетом целей, особенностей содержания учебного материала, адекватных им методов и средств обучения, места и времени проведения занятия. Так, если мы выбираем лекцию вместо урока, то это обусловлено тем, что лекционная форма организации обучения позволяет дать сравнительно большой по объему материал, методы преподавания и учения таковы, что позволяют изложить этот материал в информационном или информационно–проблемном плане. Цель лекции, как правило, в основном ориентирована на формирование знаний, а не практических умений.

Практические занятия имеют характерную особенность в целях, поскольку направлены на развитие практических умений и навыков учащихся, а также особенности в выборе методов преподавания и учения. В рамках практических занятий, например, по физике, химии, биологии доминирует эксперимент как метод обучения и преобладает организация самостоятельной работы учащихся.

Наиболее динамичной формой организации обучения является **комбинированный урок**, на котором в разной логической последовательности представлены все основные элементы процесса обуче-

ния: актуализация знаний, прежнего опыта учащихся; объяснение нового материала; практическое применение вновь полученных знаний, умений; контроль знаний и умений учащихся. Смена элементов процесса обучения, несомненно, способствует активизации учебной деятельности учащихся, снижает их утомляемость.

Особенностью форм организации обучения является и то, что одна форма часто вбирает как элемент другую форму обучения. Так, например, игра может быть самостоятельной формой обучения, рассчитанной на целое занятие. Но часто в рамках урока игра представляет собой лишь отдельный его элемент.

То же можно сказать и о самостоятельной работе учащихся. Она может выступать в качестве самостоятельной формы обучения и в качестве элемента урока или практического занятия. С учетом сказанного можно дать следующее определение. **Форма организации обучения – это целостная системная характеристика процесса обучения с точки зрения особенностей взаимодействия учителя и учащихся, соотношения управления и самоуправления, особенностей места и времени обучения, количества учащихся, целей, средств, содержания, методов и результатов обучения.**

Попытка провести многомерный анализ существующих форм организации обучения позволила нам представить их в виде **трехмерной модели систематики форм организации обучения** (см. рис. 2.2).

Какие соображения и дидактические идеи были положены нами при построении этой модели? Прежде всего обращает на себя внимание **внешняя форма организации обучения**. Это урок, игра, семинар, лекция, конференция, самостоятельная работа, экскурсия, психодрама и др. Если взять цели, содержание, методы, средства, соотношение педагогического управления и самоуправления учащихся, то достаточно видоизменить хотя бы один элемент, как видоизменяется внешняя форма организации обучения.

Исключительно важное значение для понимания особенностей и возможностей эффективного функционирования той или иной формы организации обучения имеет ее структура, которая характеризует специфику ее внутренней организации, отражающей способы взаимодействия ее элементов. В связи с этим есть все основания выделить **внутреннюю форму организации обучения, где в качестве основания для классификации берется структурное взаимодействие элементов с точки зрения доминирующей цели обучения.**

И несмотря на то, что отдельные элементы, например, структура урока, могут достаточно сильно видоизменяться, урок остается уроком. Так, мы говорим об уроке изучения нового материала, где нет таких звеньев (элементов), как формирование практических умений или контроля знаний, но в силу наличия всех остальных элементов урока он остается самостоятельной формой организации обучения. Совершенствованию форм организации обучения, повышению их эф-

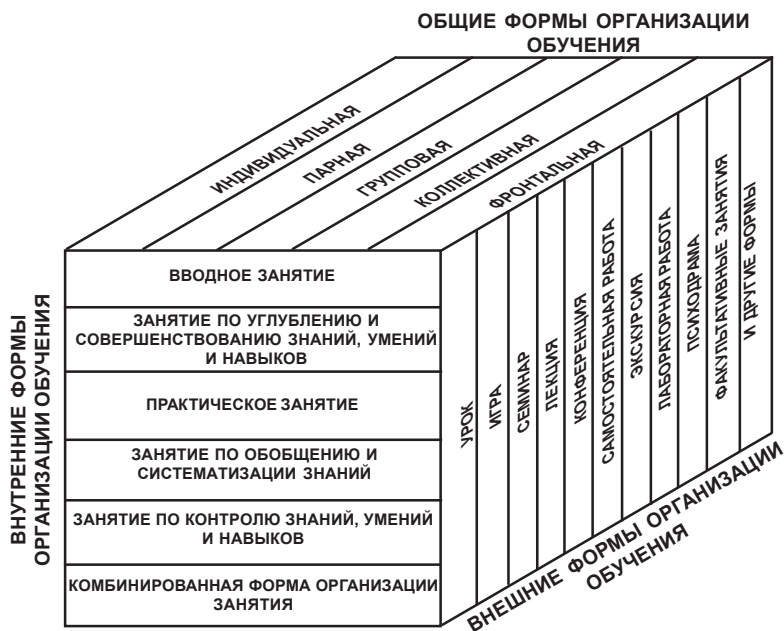


Рис. 2.2. Трехмерная модель систематики форм организации обучения

фективности в значительной степени способствовали исследования М.Н.Скаткина, который обосновал целесообразность гибкого сочетания фронтальных и индивидуальных форм организации обучения.

Как считает В.К.Дьяченко, к общим формам организации обучения следует отнести: 1) парную, 2) групповую, 3) коллективную (работу в парах сменного состава), 4) индивидуальную работу (2).

Нетрудно заметить, что в основу общих форм организации обучения положены характеристики особенностей коммуникативного взаимодействия как между учителем и учащимися, так и между самими учащимися. При **парном обучении** учитель общается с двумя учащимися, которые в свою очередь активно взаимодействуют. При **групповом обучении** общение учителя осуществляется с группой учащихся из трех и более человек, которые в свою очередь имеют свои общие цели учебной деятельности и осуществляют активное взаимодействие как между собой, так и непосредственно с учителем. При **коллективной форме обучения** учащиеся класса рассматриваются как целостный коллектив, имеющий своих лидеров – руководителей из среды учащихся. Общие цели, задачи и активное взаимодействие между всеми учащимися обеспечивают достаточно высокий уровень их сплоченности и взаимопонимания в процессе коллективной учебной деятельности. При **индивидуальной форме орга-**

низации обучения учитель адаптирует степень сложности, трудности заданий, оказывает помощь с учетом знаний, умений и личностных качеств ученика.

К общим формам организации обучения следует, на наш взгляд, отнести и фронтальную форму обучения.

При **фронтальной форме обучения** учитель работает с учащимися всего класса, следит, чтобы в едином темпе учащиеся продвигались к единой цели. Эта форма обучения как бы усредняет всех учащихся. Однако реально слабые отстают, что-то не успевают выполнить, а для сильных темп обучения и уровень сложности, трудности фронтальных заданий бывает явно недостаточен. В «традиционной педагогике» в качестве одной из общих организационных форм обучения часто выделяют **«фронтальную форму»** обучения. «Фронтальный» означает «обращенный к зрителю», т.е. эта форма обучения обращена одновременно ко всем учащимся класса.

Перечисленные формы организации обучения, как правило, варьируются и используются в гибком сочетании, что позволяет учителю использовать достоинства и в некоторой степени компенсировать недостатки каждого из них,

3.2. ТРАДИЦИОННЫЙ И ИННОВАЦИОННЫЙ УРОК

Общепринято, что урок в современной школе является одной из основных форм организации обучения. Однако результаты многочисленных исследований (Б.П.Есипова, М.А.Данилова, М.Н.Скаткина, ВА.Онищук, ГД.Кириловой, М.И.Махмутова и других) дают основание утверждать, что наиболее эффективен не урок, а сочетание разнообразных организационных форм обучения, гибкое комбинирование уроков, лекций, семинарских, практических занятий, экскурсий, самостоятельной (классной и домашней) работы учащихся. Вместе с тем это утверждение не столь уж очевидно, если не проанализировать сам феномен истории совершенствования организационных форм обучения.

По мере развития теории и практики обучения менялось и дидактическое представление о сущности форм организации обучения, их месте и роли в системе обучения и воспитания учащихся.

Целесообразность классно-урочной формы обучения обоснована Я.А.Коменским в его «Великой дидактике», где показано, что урок требует объединения учащихся в классы с постоянным составом детей одного и того же уровня подготовки, введения твердого расписания занятий учителя с классом на уроках, на которые делится весь учебный материал и каждый из которых имеет строго определенную дидактическую цель. Для преодоления схоластики и механического запоминания изучаемого материала Я.А.Коменский рекомендовал учителю строить урок таким образом, чтобы «дети не могли не понять его», он должен заинтересовать их, следить за работой всего класса и отдельных учащихся.

В 20–30–е годы под влиянием идей американских ученых Елены Паркхерст, Джона и Эвелины Дьюи в наших школах получили распространение такие формы организации обучения, как дальтон–план, получивший свое название от г. Дольтона (Дальтон), где он впервые был применен. По дальтон–плану каждый ученик мог работать индивидуально в соответствии со своими способностями, чаще всего самостоятельно в обстановке лаборатории и по специальному плану, который разрабатывался в форме карточек трех видов: лабораторная карточка инструктора, индивидуальная учетная карточка ученика и учетная карточка класса. Учитель работает с классом на вводном занятии, а также при подведении итогов самостоятельной индивидуальной работы учащихся.

Н.К.Крупская видела в дальтон–плане определенные положительные моменты, так как в нем намечались элементы научной организации учебного труда учащихся. Однако она критически относилась к систематическому использованию индивидуальных форм работы учащихся, ибо это приводило к тому, что «индивидуализм учащихся развивался пышным цветом».

Пытаясь усовершенствовать дальтон–план, советские педагоги в 20–30–е годы активно вводили **бригадно–лабораторную форму** организации занятий. Словом «бригадный» подчеркивалось значение коллективной учебной деятельности учащихся, которые группировались в звенья, ячейки, бригады. Слово «лабораторная» означало ориентацию учащихся на самостоятельное изыскание, самостоятельное преодоление трудностей. Итоговые занятия чаще всего проходили в виде конференции, где звеньевые докладывали об итогах работы. И по тому, насколько обстоятельно и полно они докладывали, все звено получало общую оценку. При этом основная ответственность ложилась на звеньевых, а уровень знаний и умений остальных учащихся либо нивелировался, либо был очень низким.

Одним из важнейших уроков прошлого по применению разнообразных форм и методов обучения является утверждение о том, что ни один метод обучения, ни одну из известных форм организации обучения или вновь появляющихся средств обучения нельзя универсализировать. Универсализация всегда чревата тем, что дает односторонний эффект, а лучших результатов добиваются там и тогда, где и когда используются комплекс, системы, совокупность разнообразных форм, методов и средств обучения.

Этот вывод касается и уроков, их многообразия, вариативности их структуры, композиционного построения.

В отечественной дидактике было предпринято много исследований по структуре и анализу различных типов урока. Так, известный дидакт Б.П.Есипов классифицировал уроки по основной дидактической цели. В связи с этим он выделял следующие типы уроков: комбинированные или смешанные; по ознакомлению учащихся с новым

материалом: закрепления знаний: обобщения и систематизации изученного; выработки и закрепления умений и навыков: проверки знаний. Данную классификацию уроков с полным основанием можно назвать классической и основной, так как в различных модификациях она повторяется в классификации уроков И.Т.Огородникова, В.А.Онищук и других.

Некоторые дидакты попытались классифицировать уроки по форме организации учебной работы учащихся. Так, И.Н.Казанцев выделил семь типов уроков; уроки с разнообразными видами занятий, уроки–лекции, уроки–беседы, уроки–экскурсии, киноуроки, уроки самостоятельной работы учащихся в классе, лабораторные и практические занятия. Многочисленные исследования показывают, что независимо от типа структура урока должна быть четкой, а каждый элемент урока – соответствовать своей дидактической цели.

В реальной педагогической практике учителя чаще всего проводят так называемые комбинированные уроки, на которых четко выделяются следующие структурные элементы: 1) опрос учащихся по материалу предыдущего урока; 2) объяснение нового материала; 3) закрепление нового материала и его применение в решение задач, выполнении соответствующих упражнений; 4) постановка и разъяснение домашнего задания.

Из сравнительного анализа различных форм организации обучения, видно, что наиболее гибкой формой организации обучения, позволяющей реализовать многообразие целей, содержания, методов обучения, видов самостоятельной работы учащихся, является традиционный урок. Поэтому, какие бы новые организации обучения не вводились в обозримом будущем, возможности традиционного урока еще далеко не исчерпаны. Вместе с тем опора только на традиционный урок очень сильно обедняет и лишает учителя возможности профессионально–творческой самореализации и не дает ему достигнуть той эффективности, которую можно иметь только при комплексном применении и оптимальном сочетании всего арсенала современных методов и форм организации обучения.

В связи с этим в последние годы в школах появилось понятие «инновационный урок». Какое содержание вкладывается в это понятие?

Инновационный урок – это такой урок, который имеет нечто новое, оригинальное, творчески привнесённое учителем изменение в цели, содержание, методы, средства или даже в саму форму организации занятий.

Посещение и последующий анализ инновационных уроков показывают, что к ним предъявляются некоторые специфические требования.

Требования к подготовке учителя к инновационному уроку

1. Осознание целей и смыслов педагогической инновации.
2. Отбор и конструирование в соответствии с инновационной идеей целей, содержания, форм организации учебной деятельности учащихся, методов и средств обучения.
3. Отбор средств и методов педагогической диагностики, позволяющих выявить степень эффективности педагогической инновации.
4. Поиски возможностей для воспроизведения педагогической инновации.

При посещении уроков, их анализе часто возникает вопрос:

Каковы критерии оценки эффективности урока? Предлагаем возможный их перечень.

Критерии оценки эффективности урока

1. Четкая поэтапная реализация целей урока (обучающих, развивающих, воспитывающих, диагностических).
2. Целесообразность выбранной учителем структуры урока.
3. Содержательная насыщенность, плотность урока.
4. Гибкое, результативное использование методов, приемов, дидактических средств обучения.
5. Познавательная и творческая активность учащихся на уроке.
6. Культура педагогического общения учителя с учащимися, создание доброжелательного психологического климата.
7. Объективность и оперативность педагогической оценки результатов учебной деятельности учащихся.

Естественно, этот перечень не является завершенным. Он может быть расширен и даже видоизменен в зависимости от цели проводимого анализа и оценки эффективности урока. Так, например, учителя часто готовят и дают «открытые уроки».

Чем «открытый урок» отличается от обычного урока? Тем, что учитель готовит его с особой тщательностью, так как на нем будут присутствовать его коллеги, а часто и гости. На каждом «открытом уроке» учитель стремится показать нечто новое, оригинальное, представляющее педагогический интерес.

Для оценки качества проведения «открытых уроков» в различных регионах страны авторы предлагают разные критерии. Приведем критерии, которые с этой целью предлагались на страницах «Учительской газеты» от 26 октября 1993 г.

Критерии оценки обучающей деятельности учителя: 1. Уникальность, оригинальность, самобытность. 2. Технологичность, возможность передачи метода другим учителям. 3. Глубина, концептуальность содержания.

Критерии оценки учебной деятельности учащихся: 1. Качество педагогического взаимодействия учителя с учеником. 2. Качество взаимодействия учеников друг с другом. 3. Личный развивающий эф-

фект от урока по самооценке ученика, возможность испытать чувство «личного открытия».

При анализе и самоанализе урока часто допускаются ошибки, суть которых сводится к следующему:

1. Нет ясных, четких требований к эффективному уроку и как следствие – ясного понимания, какой урок считать эффективным.

2. Очень часто анализ урока сводится к тому, что делал учитель. Параллельно деятельность учащихся не анализируется.

3. При анализе урока часто не обращают внимание на такие «мелочи», как психологический климат на уроке, воспитательные аспекты урока.

4. При анализе урока часто не акцентируется внимание на роли данного урока в общей системе уроков.

5. При анализе урока часто не соотносятся такие его признаки, как уровень его эвристичности, технологичности, устойчивости полученных учителем результатов.

В заключение параграфа сформулируем несколько общих педагогических рекомендаций (в форме эвристических предписаний) как к подготовке к уроку (традиционного и инновационного), так и его проведению.

Как подготовиться учителю к уроку?

(Эвристическое предписание)

1. Изучите, систематизируйте, насколько это возможно, содержание учебного материала будущего урока.

2. Определите с учетом данного содержания наиболее приемлемый тип урока.

3. Конкретизируйте цели и ценностные ориентации для учителя и учащихся на уроке.

4. Мысленно продумайте логику, основные этапы урока и адекватные им методы обучения, воспитания.

5. Отберите необходимый дидактический материал (задачи, упражнения, карточки–задания), аудио–, видео–, компьютерные и другие средства обучения к уроку.

6. Продумайте, отберите наиболее эффективные приемы, методы обучения, воспитания, обратив особое внимание на дифференциацию, индивидуализацию обучения, стимулирование интереса, творческой активности учащихся.

7. Осуществите самоконтроль, и дополнительно скорректируйте план урока с точки зрения педагогических принципов:

системности, целостности, оптимизации, гуманизации и гуманитаризации образования.

8. Напишите план–сценарий будущего урока.

Как поддерживать интерес и внимание учащихся на уроке?

(Эвристическое предписание)

1. Путем создания проблемных ситуаций.
2. Изменением (ускорением или замедлением) темпа учебной деятельности учащихся.
3. Постановкой неожиданных, интересных для учащихся вопросов.
4. Применением аудио-, видеосредств обучения, наглядных пособий.
5. Активным чередованием фронтальных и групповых форм обучения.
6. Использованием шутки, юмора, занимательного учебного материала.
7. Созданием ситуации успеха.
8. Активным включением в содержание урока игровых ситуаций.
9. Постановкой заданий, выполнение которых осуществляется на соревновательной основе.
10. Вовлечением учащихся в активный доверительный диалог.

Как эффективно провести урок?

(Эвристическое предписание)

1. Заинтересуйте, мобилизуйте и без «раскачки» вовлекайте учащихся в активную учебную деятельность с первой минуты урока.
2. Добейтесь, чтобы интерес, внимание учащихся на уроке поддерживались от начала до конца.
3. Последовательно осуществляйте намеченный план урока, но там, где это будет целесообразным, используйте педагогическую импровизацию.
4. Стремитесь, чтобы на уроке была не только деловая, но и творческая, эмоционально насыщенная, доброжелательная атмосфера.
5. Системно используйте весь арсенал подготовленных к уроку дидактических и технических средств обучения.
6. Поэтапно используйте любую возможность получения обратной информации о том, как вас понимают, усваивают учебный материал учащиеся.
7. Разнообразьте арсенал применяемых вами методов и приемов обучения, воспитания.
8. Завершая урок, четко сформулируйте домашнее задание учащимся и «перебросьте мостик» – акцентируйте, что именно будете изучать, делать на следующем уроке.

3.3. ИГРЫ (ТРЕНИНГ И ТВОРЧЕСТВО)

О целесообразности использования игр известно всем. Однако их дидактические возможности раскрыты и используются далеко недостаточно. Игра с равным успехом увлекает и первоклассника, и

выпускника средней школы, но как вписать игру в контекст обучения и увязать с конкретным содержанием учебного материала? Где границы их применимости? Где та линия, за которой игра из эффективной формы обучения превращается в чисто досуговое развлечение? Игра, вероятно, более древнее изобретение человека, чем урок, но многие дидактические законы, принципы, правила игры до сего времени не вскрыты и не используются, как того хотел бы каждый учитель. В связи с этим учителю необходимо глубоко осмыслить и понять теорию игры, чтобы практически и эффективно разрабатывать и применять ее современную технологию.

Непосвященных удивляет, что в теорию игр внесли свой вклад не только педагоги, но и философы. Игре как особой форме взаимодействия человека с миром посвятили свои научные труды такие выдающиеся философы и мыслители, как Платон, Аристотель, Э.Роттердамский, Ф.Рабле, Г.Лейбниц, Э.Кант, Г.Гегель и другие.

В педагогической литературе встречаются различные взгляды и подходы к обоснованию сущности дидактических возможностей игр. Некоторые ученые, например, Л.С.Шубина, Л.И.Крюкова и другие, относят их к методам обучения. В.П.Бедерканова, Н.Н.Богомолова характеризуют игры как средство обучения.

Автор данной работы придерживается другой, по существу третьей точки зрения, что игра – это одна из форм организации обучения.

Следует иметь в виду, что ученые по-разному используют наименование организационных признаков обучения. Так, у Б.П.Есипова и М.Н.Скаткина – это «формы учебной работы», у С.Я.Батышева – «организационные формы обучения», у Г.И.Щукиной – «формы организации учебной работы учащихся», у Ю.К.Бабанского – «формы организации учебной деятельности». Мы придерживаемся понятия «форма организации обучения» и теорию игр рассматриваем именно в контексте этого понятия. Во многих исследованиях по проблемам психологии и педагогики игры вслед за Д.Б.Элькониним утверждается, что «понятие игры» точно определить чрезвычайно сложно. Не претендуя на то, что предлагаемое далее определение охватывает весь спектр существенных признаков педагогических (дидактических) игр, мы тем не менее на основе анализа педагогической и психологической литературы по теории и технологии игр попытались выделить их наиболее инвариантные признаки.

Педагогическая (дидактическая) игра – это такая форма организации обучения, воспитания и развития личности, которая осуществляется педагогом на основе целенаправленно организованной деятельности учащихся, которая изначально мотивирована на успех, осуществляется по специально разработанному сценарию и правилам, максимально опирается на самоорганизацию учащихся; воссоздает или моделирует опыт человеческой деятельности и общения.

Однако во всех более–менее солидных исследованиях по теории игр предлагаются классификации игр, а также инвариантные принципы, методики и технологии их организации.

Автор этих строк также предпринял попытку предложить свою классификацию педагогических (дидактических) игр (см. рис. 2.3). При разработке этой классификации, естественно, анализировались и корректировались ранее предпринятые классификации игровых форм и методов обучения С.М.Тюнниковой, Ю.С.Тюнникова, С.Ф.Занько, П.И.Пидкасистого, Ж.С.Хайдарова, Г.К.Селевко и других.

Прежде всего, обратим внимание на то, что спектр педагогических целей применения игр в процессе обучения, воспитания и развития личности чрезвычайно широк. По целевой ориентации среди педагогических игр могут быть выделены: **дидактические** (они позволяют организовать различные виды учебной деятельности; сформировать познавательные и практические умения, углубить знания); **воспитывающие** (ориентированные на воспитание нравственных, эстетических, коммуникативных, волевых и других качеств личности); контролирующие (они одновременно или специально могут выполнять и функции контрольно–оценочной деятельности).

Игровая форма обучения имеет чрезвычайно много неиспользованных, резервных возможностей и для творчества учителя, и для активизации творческой деятельности учащихся. Вот что в связи с этим пишет И.Шатовская: «... В психологии игровой деятельности немало загадок. Ребенку, чтобы почувствовать себя полководцем, обязательно нужна «лошадь». Самая обыкновенная палка поможет образу воплотиться. Воображению необходима вещественная зацепка. Иногда простейший реквизит создает игру на пустом месте. Литераторов всегда огорчает, что ученики, даже старшеклассники, не знают полных имен писателей и поэтов. Если просто спросить, как звали Крылова или Тургенева, дети это воспримут как унижительную проверку. Схитрите, заготовьте два комплекта карточек: один – с фамилиями, другой – с именами и отчествами русских классиков. Предложите ученикам, используя магнитную доску, или лист картона, или скрепки, составить из карточек полные имена. При всей примитивности задание вызывает живой интерес. Через пару минут можно сравнить результаты работы команд или эрудитов добровольцев» (5). Как видим, это сравнительно простая игра, плод педагогического воображения учителя, но она лучше, а главное эффективнее, всяких назидательных рассуждений учителя о том, как важно знать полные имена писателей и поэтов.

Наиболее глубоко технология игры как формы организации и совершенствования учебного процесса рассмотрена С.Ф.Занько, Ю.С.Тюнниковым и С.М.Тюнниковой, которые полагают, что «до развития теории проблемного обучения, ее основных понятий, принципов и методов игра не могла получить и не имела педагогической логики своего построения ни в аспекте дидактической интерпрета-

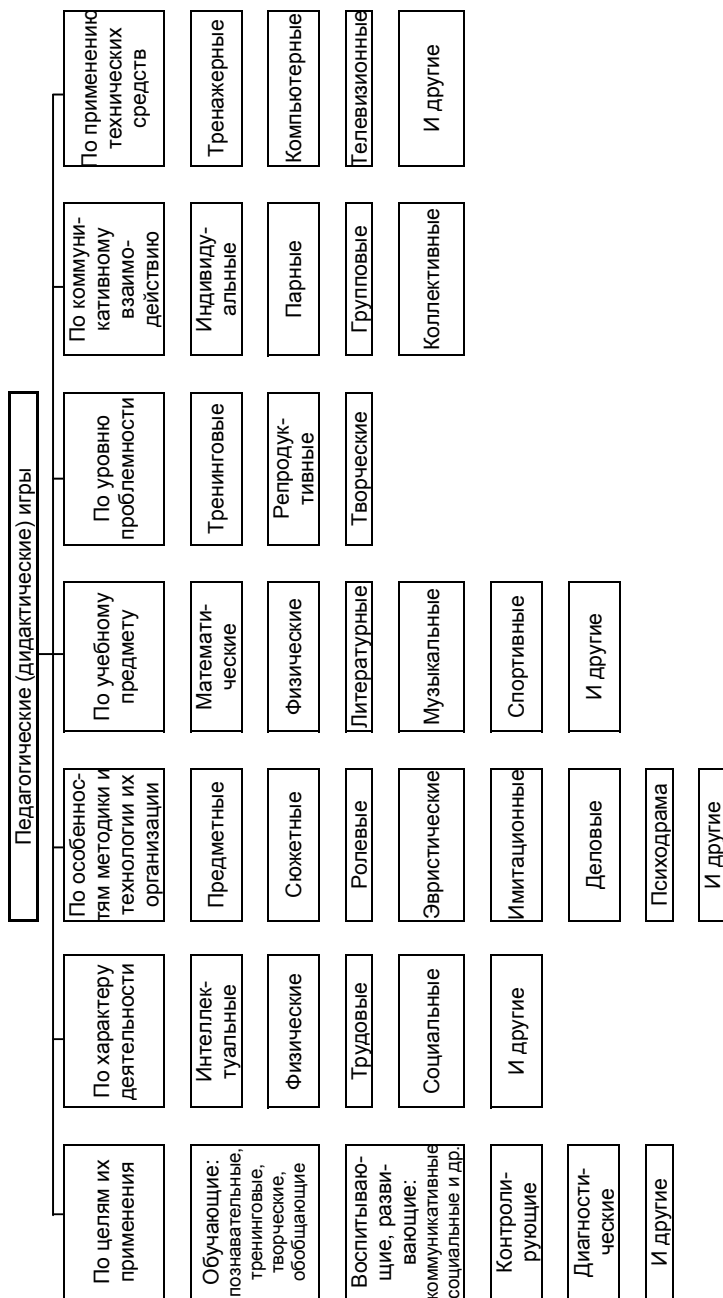


Рис. 2.3 Классификация педагогических (дидактических) игр

ции структуры и содержания проблем, ни в аспекте организации и осуществления процесса игры» (6, с.6).

Их исследование показало, что спектр педагогических и дидактических возможностей игровых форм обучения достаточно широк. Они позволяют:

– активизировать и интенсифицировать процесс обучения, так как достаточно сильно стимулируют мотивы учебной деятельности учащихся;

– воссоздать межличностные отношения, процедуры принятия коллективных решений учащихся в ситуациях, моделирующих реальные условия общественной жизни либо профессиональной деятельности;

– в широких пределах варьировать проблемность, трудность, сложность учебного материала, включенного в ситуацию игровой деятельности;

– гибко сочетать разнообразные приемы и методы обучения и учения: от репродуктивных до проблемных;

– моделировать практически любой вид профессиональной деятельности;

– игра учащихся выступает и как специфический феномен развития детской и юношеской культуры творчества, так как позволяет расширить и углубить процесс творческого самоопределения, самосовершенствования, самоуправления, самореализации, а следовательно, и творческого саморазвития учащихся.

В связи с тем, что игры создают весьма благоприятные дидактические условия для стимулирования творчества, хотелось бы заметить, что это во многом зависит как от деятельности учителя, так и от поведения учащихся в различных игровых ситуациях.

Дидактические условия игры

- | | |
|---|---|
| <i>а) стимулирующие творчество учащихся</i> | <i>б) тормозящие творчество учащихся</i> |
| 1. Усложнение задач, заданий. | 1. Низкий уровень сложности, проблемности задач, заданий. |
| 2. Введение элемента соревновательности. | 2. Жесткость требований, правил. |
| 3. Эмоциональность игры. | 3. Неизменность лидерства. |
| 4. Смена лидерства. | 4. Авторитарный стиль руководства игрой. |
| 5. Поощрение импровизации. | 5. Привычность применяемых приемов, правил. |
| 6. Смена стратегий игры. | 6. Монотонность игры. |
| 7. Размытость правил игры. | 7. Однообразие действий. |
| 8. Самостоятельная разработка сценария и правил игры. | 8. Низкий уровень эмоциональности. |
| 9. Доверительное общение. | 9. Необъективность оценки промежуточных и (или) конечных результатов. |
| 10. Введение новых приемов, методов, правил. | 10. Официальный стиль взаимоотношений. |

Деловая игра как форма обучения имеет ряд существенных признаков.

1. Наличие проблемы или серии задач, требующих решения.
2. Моделирование педагогически управляемой деятельности учащихся, направленной на разрешение проблемы или серии задач.
3. Наличие игроков, наделенных ролевыми функциями.
4. Активное взаимодействие игроков по вертикали и горизонтали.
5. Многоальтернативность решений поставленных проблем и задач.
6. Организация игрового взаимодействия игроков в условиях состязательности (соревновательности), возможностей успеха.
7. Сочетание элементов индивидуальной и групповой оценки результатов игры.

В последнее время педагоги проявляют большой интерес к такой перспективной форме игрового взаимодействия, как **психодрама**. Психодрама вначале была использована Дж.Л.Морено для групповой психотерапии и имела колоссальный успех. В 1921 г. (эту дату сам Дж.Л.Морено считает рождением психодрамы) он создал проект, который получил название «театр спонтанности».

Дж.Л.Морено считал психодраму методом, который проигрывает жизненные ситуации и имеет пять основных элементов.

Протагонист – участник, который находится в центре психодраматического действия и в течение сессии исследует некоторые аспекты своей личности.

Директор – тот, кто вместе с протагонистом определяет направление процесса и создает условия для постановки любой индивидуальной драмы. Директор выступает в роли «терапевта».

Вспомогательные (дополнительные) участники группы, которые играют роли значимых в жизни протагониста людей, тем самым способствуя развитию драматического процесса.

Зрители – часть группы, не принимающая непосредственного участия в драме. Даже те члены группы, которые прямо не участвуют в драме, тем не менее остаются активно и позитивно вовлеченными в процесс и потому получают от психодрамы и удовольствие, и пользу.

Сцена – пространство, где происходит психодрама (7, с.26) Классическая психодрама состоит из трех стадий: разогрева, драматического действия и шеринга.

Разогрев: 1) способствует возникновению спонтанности и творческой активности участников группы; 2) облегчает общение, способствует возникновению сплоченности, невербальной коммуникации; 3) помогает членам группы сконцентрировать внимание на проблеме; 4) помогает выбрать протагониста.

Драматическое действие, в процессе которого протагонист (при поддержке и помощи директора) занимается исследованием проблем, появившихся в процессе разогрева.

По своей сути психодрама – сценический процесс, поэтому действие достаточно быстро переходит в драму.

В арсенале директора несколько приемов, которые помогают ему оказывать помощь протагонисту: 1) обмен ролями, во время которого протагонист играет «другого»; 2) дублирование, когда протагонист говорит: «Нет, не так, а вот так...»; 3) «сверхреальность», когда на сцене происходят события, которые, по словам Дж.П.Морено, «никогда не происходили, не произойдут и не могут произойти»; 4) психодраматическое зеркало – ситуация, во время которой протагонист находится поодаль и со стороны наблюдает за развитием действия, в котором его место занимает другой участник; 5) закрытие (или завершение), когда в разыгрывании жизненной ситуации завершается полный цикл.

Шеринг – завершающая стадия психодрамы, когда участники интерпретируют проблемы, делятся своими впечатлениями и тем, что они пережили и почувствовали.

Естественно, что через психодраму, где возможно проигрывание прошлого, настоящего и будущего, легко войти в спонтанное творчество, совершать ошибки, промахи и тут же их исправлять. В условиях психодрамы легко испытать и ситуацию вдохновения. Под вдохновением имеется в виду такое состояние человека, когда творчество и спонтанность проявляют себя исключительно результативно.

Вдохновение очень заразительно, так как ваш творческий подъем находит резонанс в душах воспитанников, который проявляется: а) в оптимистическом настрое на успех; б) в ощущении оригинальности, новизны и значимости того, что вы делаете; в) в подлинном ощущении игры, удовольствии и даже чувстве юмора, которые вы проявляете, и это трансформируется в поведении ваших воспитанников; г) в элементах риска, спонтанности и творческого полета ваших мыслей и действий. Заметим также, что психодрама позволяет вовлечь в ситуацию сценической игры тех, кто испытывает серьезные затруднения в обучении, снять с них «зажимы», разрешить многие их проблемы.

Как совершенствовать технологию применения игр?

(Эвристическое предписание)

1. Создайте и постоянно пополняйте картотеку игр.
2. Посвящайте уроки и другие формы обучения играм и игровым ситуациям.
3. Чаще придумывайте игры сами и приобщайте к их «изобретению» своих учеников.
4. Не жалейте времени на дидактические игры, но одновременно тщательно продумывайте все до мелочей и рационально используйте время.
5. Иногда рациональнее использовать не игру, а элемент игры, создать розыгрыш, игровую ситуацию.

6. Помните о главном правиле любой игры: и учитель, и ученики в игре – равные партнеры.

7. Всякий раз, когда в этом вы усматриваете необходимость, совершенствуйте правила игры, усиливайте ее эмоционально–творческие возможности.

3.4. ЛЕКЦИИ (КАК УСИЛИТЬ ИХ ЭВРИСТИЧНОСТЬ И ДИАЛОГИЧНОСТЬ?)

Лекция как форма обучения сложилась в средневековых университетах Западной Европы. Слово «лекция» в дословном переводе с латинского означает «чтение». Лекционная форма обучения в России впервые была введена в Московском университете, где вначале лекции читались на латинском, немецком и французском языках, а с 1767 г. – и на русском.

В стенах Московского университета блистали такие корифеи науки и ораторского красноречия, как Т.Н.Грановский, В.О.Ключевский, Н.А.Умов, А.Г. Столетов и многие другие.

При всей внешне кажущейся простоте лекционная форма обучения требует высокого уровня педагогической компетентности, мастерства и ораторского искусства. В последнее десятилетие лекция, как и многие другие формы обучения, совершенствуется, наряду с классической информационной лекцией возможны и такие, как проблемная, лекция вдвоем, телелекция, лекция типа пресс–конференции. Однако в школьной практике чаще всего используют вводные лекции для того, чтобы ввести учащихся в изучение какой–то темы, и обобщающие, или обзорные, лекции с целью систематизации и обобщения уже изученного материала.

Если интегрировать современные представления об особенностях лекционной формы обучения, можно определить ее специфику следующим образом.

Лекция – это одна из форм организации обучения, в условиях которой преподаватель системно и последовательно преимущественно монологически излагает и объясняет учебный материал по целой теме, а учащиеся слушают и записывают содержание лекции, а в отдельных ситуациях и задают вопросы, на которые преподаватель отвечает.

Среди ведущих принципов и одновременно критериев эффективности лекции можно назвать следующие: научность, проблемность, системность и доказательность изложения материала, оптимальное сочетание обучающих, воспитывающих и развивающих функций лекции; учет особенностей аудитории, сочетание теории и практики; сочетание логики изложения с творческой импровизацией преподавателя.

Следует обратить внимание читателя на то, что активизировать творческое мышление учащихся на лекции удается несколькими приемами и способами, но классическим среди них остается создание серии проблемных ситуаций, которые должны естественным

образом вписываться в содержание лекции. Очень эффективным является и такой прием, как постановка вопросов, как бы обращенных к самому себе. В этой ситуации возникает возможность внутреннего диалога преподавателя с самим собой. Успех лекции во многом зависит от предварительной подготовки, независимо от того, насколько вы владеете исходным материалом.

Процесс подготовки лекции трудоемок, требует напряжения и сосредоточенности. Самый опытный лектор не может обойтись без подготовки лекции, потому что учебный предмет непрерывно развивается, с течением времени меняются учебные планы и программы.

Прежде чем готовить лекцию, необходимо ясно представить ее структуру. Самая типичная структура лекции:

1) вводная часть, которая знакомит учащихся с темой лекции, ее планом, целью и задачами (а ней определяется актуальность темы, степень ее разработанности в науке и практике);

2) основное содержание или главная часть в структуре лекции, раскрывающая тему лекции в соответствии с задуманным планом;

3) заключение завершает лекцию, оно содержит выводы и обобщения, которые как бы подводят итоги лекции.

Подготовка к лекции состоит из следующих этапов: 1) формулировка темы и определение основной идеи; название лекции должно быть кратким и отражать суть темы; далее следует определить идею, которая является стержнем лекции и от нее уже будут зависеть цель и основные задачи лекции; 2) составление предварительного плана лекции, который позволяет лектору представить себе мысленно, что он должен сказать по данной теме, помогает отобрать самый существенный материал; 3) подбор и систематизация материала (изучение источников и литературы, а затем подбор фактов, их анализ и обобщение являются самой трудоемкой частью подготовки лекции; трудной является проблема отбора материала; лектору следует выбирать факты типичные и убедительные, достаточные для соответствующих обобщений).

Источники, откуда берутся факты, должны быть в научном отношении надежными. В процессе подготовки к лекции цитаты следует брать из первоисточников, но их в лекции не должно быть слишком много. После работы с литературой следует приступить к составлению плана лекции, ибо логическая канва и круг вопросов уже обозначились. Развернутый план должен отвечать следующим требованиям: весь материал располагается в логической последовательности, исключается повторение материала, каждый вопрос плана заканчивается выводами и обобщениями. Подготовка лекции, как правило, завершается составлением конспекта, который, в отличие от плана и тезисов, содержит доводы, доказательства, примеры, пояснения, иллюстрации, ссылки на авторов и т.п.

Итак, обобщим сказанное.

Как подготовиться к лекции?

(Эвристическое предписание)

1. Конкретизируйте тему и цели лекции.
2. Уточните тип лекции (какая это будет лекция: информационная, проблемная, вводная, обобщающая и т.д.).
3. Продумайте и отберите необходимый и достаточный по содержанию учебный материал.
4. Определите методы, приемы поддержания интереса, внимания, стимулирования творческого мышления учащихся.
5. Оптимизируйте соотношение теории и практики, доказательности и убедительности содержания учебного материала.
6. Напишите конспект лекции или ее подробный план.
7. Целостно осмыслите все, что вы подготовили к лекции, уточните, что еще можно «усилить», как можно поднять ее эффективность.

Эффективность лекции зависит не только от того, насколько она содержательна, но и от личностных и особенно ораторских способностей лектора. Среди них выделим следующие: красноречие, дикция, уверенность и убедительность речи, логика и культура речи, обаяние, тактичность, интеллектуальность и интеллигентность лектора.

В процессе лекции исключительно важно непрерывно поддерживать высокий уровень мотивации учащихся (см. таблицу 2.5).

Таблица 2.5

Непрерывная поддержка высокого уровня мотивации учащихся на лекции

№ пп	Этап лекции	Цель этапа	Приемы и методы стимулирования положительной мотивации учащихся
1.	Формулировка темы	Акцентирование внимания, стимулирование интереса к теме	Создание проблемной ситуации, показ противоречий и выдвижение проблем, связанных с темой лекции
2.	Формулировка целей и задач	Показ структуры лекции, ее значимости	Убеждение учащихся в теоретической и практической значимости содержания лекции
3.	Раскрытие содержания лекции	Сообщение новой информации	Формулировка задач и поддержание познавательного интереса учащихся, смена интонаций, логическая точность и четкость изложения содержания с элементами импровизации
4.	Обобщение и систематизация содержания лекции	Углубление представлений учащихся, вовлечение их в диалог	Создание дискуссионной ситуации, побуждение учащихся к осмыслению и обобщению содержания лекции

Необходимо продумать, что следует записать учащимся на лекции, а что им предложить в форме конспекта лекции или раздаточном материале к лекции. В процессе чтения лекции важно учитывать уровень внимания, психологический настрой учащихся. Задача лектора заключается в том, чтобы добиться «психолого–педагогического резонанса», при котором увлеченность и творческий энтузиазм преподавателя как бы транслируются в непосредственный познавательный интерес учащихся к содержанию лекции.

При этом речь лектора, свобода в изложении материала, эмоциональность, сочетание логики изложения с элементами импровизации создают ту творческую атмосферу, которая делает лекцию уникальной формой внешнего монолога преподавателя, на определенных этапах выходящего на микродиалог с учащимися. Для лектора исключительно важны чувство времени, искренность и убежденность в изложении материала, наличие своей авторской позиции, своего отношения к тому, что он излагает. В процессе лекции очень важно правильно расставить акценты, выделить ключевые понятия, идеи.

Кроме того, учитель должен помнить, что одна из дидактических задач, которая должна решаться на любой лекции, – это учить учащихся одновременно слушать и записывать лекцию. Дело в том, что умение записывать лекцию формируется далеко не сразу. В связи с этим в начале лекции целесообразно дать учащимся и даже продиктовать «план лекции», акцентируя внимание на ключевых понятиях, идеях, вокруг которых будет развернуто ее содержание.

Обобщим изложенное в виде эвристического предписания.

Как добиться высокого уровня эффективности лекции?

(Эвристическое предписание)

1. Начинайте лекцию с четкой и ясной формулировки темы, целей.
 2. Следите за системностью и последовательностью изложения материала.
 3. Обращайте внимание на то, с интересом ли вас слушают?
 4. Гибко сочетайте логику изложения и импровизацию, теорию и практику (используйте интересные, убедительные примеры, факты).
 5. Используйте ораторские и педагогические приемы, стимулирующие творческое, критическое мышление учащихся (создание проблемной ситуации, исторические экскурсы, неожиданные сравнения, оригинальные цитаты).
 6. В отдельных ситуациях, там где это уместно, вовлекайте учащихся в диалог.
 7. Завершайте лекцию обобщениями, лаконичными выводами.
- В последние годы в практике обучения стали все активнее использовать телелекцию и лекции вдвоем.

Телелекция – это один из видов лекций, опирающийся на современные аудио–, видеосредства и коммуникационные технологии обучения. Она может быть проведена без обратной связи, т.е. сначала записывается на видеокассету и затем тиражируется. Можно использовать и обратную связь, если лекция проводится в телестудии и применяется телефонная связь со слушателями, которые могут задать лектору интересующий их вопрос. Несомненные достоинства телелекции – использование высококвалифицированных лекторов, опора на новейшие достижения а соответствующей области науки, искусства, практической деятельности. Слабым звеном телелекции являются отсутствие «живого контакта» с лектором и ограничение в получении обратной связи с аудиторией.

Поиски новых методов ведения лекции показали, что вполне возможны и очень эффективны так называемые диалоговые лекции, или лекции вдвоем. Какие проблемы решаются применением этого типа лекций? Это преодоление пассивности слушателей, усиление диалоговых функций лекционной формы обучения. Получая информацию в готовом виде, учащиеся не видят процесса ее зарождения и отвыкают интенсивно анализировать факты, не имеют возможности оценивать явления. Некоторые проблемы можно и нужно решать традиционными путями – совершенствуя подготовку лекций, развивая личностный потенциал самого лектора, перенимая элементы актерского мастерства.

Когда одну тему обсуждают два специалиста в разных областях, когда истина рождается в дискуссиях, когда анализ одного явления проводится на основе различных концепций, учащиеся не только знакомятся с результатами данной предметной области, но и наблюдают процессы мышления, творчества, плюрализм мнений, сознание их активизируется более интенсивно, а материал усваивается лучше.

Лекцию вдвоем следует отличать от совместного выступления преподавателей. Положительный эффект таких лекций достигается за счет глубокой проработки этапов подготовки и уровней формирования психолого–педагогического механизма творчества самих лекторов. Опыт чтения таких лекций позволяет выделить и описать шесть основных этапов.

1. Этап получения заказа на тему, которая требует глубокого знания в смежных областях. Принятый заказ становится проблемой, требующей решения. Сопутствующим обстоятельством часто выступает ограниченное время на подготовку. Создается ощущение дискомфорта, которое у опытного лектора усугубляется предвидением будущей ситуации выступления с возможным присутствием специалистов обоих направлений. Создается ситуация краха ранее приобретенных программ поведения. Начинается интенсивный поиск компетентного консультанта, соавтора, возможного партнера по выступлению.

2. Этап совместного интуитивного поиска решения. Он состоит в уточнении обоими лекторами наиболее приемлемого варианта темы, переводе ее в плоскость взаимно принимаемой проблемы. Все более осознается вариант педагогического решения ее в виде совместной лекции вдвоем, диалоговым общением между собой. Начинается индивидуальное построение плана решения с интуитивным учетом логики мыслей и действий партнера, предварительное согласование выделенных центральных моментов, блоков проблемы.

3. Этап взаимного проговаривания. Происходит осознание идеи каждого блока. Число блоков растет, происходит вербальное общение партнеров по отдельным фрагментам будущей лекции, оговариваются примеры, другой иллюстративный материал, сигнальные элементы перехода от блока к блоку. Наступает перерыв в несколько дней для внутренней работы каждого, идет взаимообмен литературными источниками.

4. Этап генеральной репетиции. Он начинается с восстановления предшествующих этапов, общего плана, осознания терминологии и всей логики раскрытия вопроса партнером. Идет согласование времени на предоставление каждого блока лекции, прогнозирование возможной реакции аудитории и вариантов решений докладчиков; совместное проговаривание лекции для создания целостной композиции, ее структурно–логической схемы, имеющей вербальный, символичный, графический характер и придающей лекции устойчивое внутреннее единство.

5. Этап опробования и коррекции. Лекция впервые представляется аудитории. Наряду с внешним представлением лекции начинаются внутренняя работа лекторов по оценке композиции общего замысла, взаимное привыкание лекторов друг к другу и к аудитории. Выделяются неубедительные аргументы, временные издержки, сильные и слабые места, моменты потери интереса слушателей. Идет ломка домашних заготовок.

6. Этап доводки и последующего тиражирования. Идет дальнейшее совершенствование лекции при последующих выступлениях перед аудиторией. В процессе рефлексии создается возможность текстовой и межличностной коррекции лекторов. Изучается возможность перехода от изложения лекции методом регламентированного диалога лекторов между собой к проблемному диалогу друг с другом и с аудиторией.

В силу постоянной сменяемости объектов внимания как у лекторов, так и у слушателей формируется устойчивый познавательный интерес и складываются благоприятные условия для самостоятельной мыслительной работы на стыке двух областей знания.

С целью повышения эффективности учебного процесса лекцию вдвоем можно строить и как диалог с наиболее подготовленными учащимися.

3.5. СЕМИНАРЫ И КОНФЕРЕНЦИИ

(Как управлять дискуссией?)

Среди разнообразных форм организации учебных занятий определенное место занимают семинары и близкие им по методам подготовки и проведению конференции учащихся.

Педагогическая эффективность применения семинарских занятий в старших классах средней школы доказана и получила обоснование в трудах отечественных дидактов Б.П.Есипова, В.П.Стрезикозина, А.В.Усовой, В.В.Завьялова и других. В зарубежных источниках условиям эффективного применения семинарских занятий посвящены исследования Дж.Трампа и Д.Бейнам. В.П.Стрезикозин отмечал: «Большое обучающее и развивающее значение семинарских занятий состоит в том, что они приучают старшеклассников свободно оперировать приобретенными знаниями, доказывать выдвинутые в их докладах и выступлениях положения, полемизировать с товарищами, теоретически объяснять жизненные явления» (9, с.91).

Семинар – это такая форма организации обучения, при которой на этапе подготовки доминирует самостоятельная работа учащихся с учебной литературой и другими дидактическими средствами над серией вопросов, проблем и задач, а в процессе семинара идут активное обсуждение, дискуссии и выступления учащихся, где они под руководством учителя делают обобщающие выводы и заключения.

Успех всего семинара и особенно на этапе его подготовки во многом зависит от эффективности самостоятельной работы учащихся. Другими словами, семинар вбирает в себя, интегрирует как часть самостоятельную работу учащихся.

Семинар в сравнении с другими формами обучения требует от учащихся довольно высокого уровня самостоятельности в работе с литературой – умение работать с несколькими источниками, осуществить сравнение того, как один и тот же вопрос излагается различными авторами, сделать собственные обобщения и выводы. Как уже отмечалось, при подготовке к семинару и в процессе его проведения к учащимся предъявляют более высокие требования в плане их самостоятельности, инициативы, уровня развития их умения работать с учебной литературой, что и создает более благоприятные условия, чем на обычном уроке, для организации дискуссий, создания индивидуальной и коллективной работы учащихся, повышает уровень их осмысления и обобщения изученного материала.

Итак, центральный элемент любого семинара – дискуссия, состоящая из следующих основных этапов:

1. Вводное информирование, которое, как правило, осуществляет преподаватель, он излагает основной замысел организуемой дискуссии.

2. Постановка проблемы, выделение основных направлений, вопросов дискуссии.

3. Выступление основного докладчика, в задачу которого входит изложение основных положений по данному вопросу.

4. Выступление содокладчиков – они могут раскрыть свое видение проблемы и свои способы, средства ее решения, но их критика должна быть аргументированной и конструктивной, для этого все выступающие должны заранее ознакомиться с содержанием выступлений оппонентов.

5. Прения по докладу и содокладам – аналитические выступления.

6. Выработка решения проблемы – идет проверка всевозможных вариантов решения проблемы, находится оптимальное решение.

7. Завершение дискуссии, обобщение результатов.

Семинары, на которых учитель поощряет и поддерживает дискуссии учащихся, их оригинальные суждения и собственные обобщения и выводы, обладают большими не только обучающими, но и развивающими возможностями. Они развивают критическое, творческое мышление учащихся, их умение обосновывать, убеждать и доказывать свою точку зрения, свой взгляд на явления действительности.

Наши исследования показали (10), что в школьной практике наибольшие обучающие и развивающие возможности имеют обобщающие семинары, которые применяются с целью обобщения и систематизации знаний учащихся по какой-то изученной теме. Кроме того, определенный дидактический эффект имеют вводные семинары, которые предваряют изучение темы и позволяют учащимся самостоятельно разобраться, поработать с определенной учебной литературой, поразмышлять над вопросами, проблемами, которые еще предстоит изучить.

Как подготовить учащихся к семинарскому занятию?

(Эвристическое предписание)

1. Четко сформулируйте для себя цели семинара, продумайте, при каких условиях он пройдет эффективно?

2. Вопросы, задания, проблемы, которые будут предметом обсуждения на семинаре, дайте учащимся заранее, лучше за 3–4 дня до его проведения.

3. Кроме общих вопросов, заданий, проблем целесообразно дать индивидуальные, с учетом интересов и способностей учащихся.

4. Очень важно заранее проинструктировать учащихся, акцентируя их внимание на главном, где и что может быть использовано по имеющейся литературе, а что от них требует самостоятельной работы.

5. Дайте учащимся список основной и дополнительной литературы.

6. Не перегружайте учащихся на этапе их подготовки к семинару, не мельчите вопросы для обсуждения. Укрупните их и сведите к 3–4, но существенным, а главное, чтобы они были интересными для коллективного обсуждения, стимулировали дискуссию учащихся.

Как эффективно провести семинарское занятие?

(Эвристическое предписание)

1. Обычно семинарское занятие начинается с формулировки общей темы и вступительного слова учителя, которое должно подвести учащихся к обсуждению соответствующих вопросов, заданий, проблемы.

2. Дайте учащимся высказаться, но не затягивайте выступление одного в ущерб выступлениям других.

3. Постановкой неожиданных, интересных для учащихся вопросов побуждайте их к дискуссии, критическому анализу и обобщениям.

4. Если дискуссия смещается не в том направлении, что вам хотелось бы, то своевременно вмешайтесь и корректируйте ее.

5. Если по обсуждаемому вопросу учащиеся уже все сказали, а у вас есть интересное и значимое дополнение, то кратко изложите его.

6. В конце семинара оставляйте время для обобщения, которое могут сделать учащиеся или вы сами.

На семинарских занятиях может быть достаточно эффективно использован так называемый метод дебатов, суть которого заключается в том, что по какой-то конкретно выделенной проблеме или серии вопросов активные дебаты – обсуждения ведут лишь два ученика. Каждый высказывает свою точку зрения, обосновывает свой способ разрешения проблемы. Остальные учащиеся делятся на две группы: «команду за» и «команду против». Или одна группа изыскивает аргументы в поддержку одного из участников дебатов, а другая соответственно углубляет анализ и обобщает все, что способствовало бы успеху дебатов второго участника. Члены команды, ведущие дебаты, как правило, готовятся к ним заранее.

Перед началом дебатов устанавливаются правила их проведения. Например, каждый член команды имеет право выступить по очереди (не более 2 минут); задать не более одного вопроса; выступить с кратким объяснением своей точки зрения.

Метод дебатов позволяет стимулировать критическое мышление, развивает умение аргументировать свою точку зрения, лаконично и точно формулировать свои суждения. Формы и методы организации дискуссии на семинарских занятиях могут быть и другими: иногда дискуссия уводит учащихся либо в совершенно не предсказуемую, не планируемую учителем область, либо просто в «никуда».

Для педагогического руководства ведения дискуссии учителю могут быть полезны следующие предписания.

Как руководить дискуссией учащихся?

(Эвристическое предписание)

1. Четко определите проблему или серию вопросов, которые должны стать предметом дискуссии.

2. Определите совместно с учащимися «правила игры», т.е. правила ведения дискуссии.

3. В качестве ведущего: а) не навязывайте свою точку зрения учащимся; б) путем искусно поставленных вопросов введите дискуссию в нужное вам русло; в) не дайте учащимся «заикливаться» на каком-то одном аспекте проблемы; г) побуждайте поэтапно учащихся делать выводы и обобщения.

4. В конце дискуссии сделайте резюме, общий вывод, сформулируйте свои оценочные суждения по тому, как шла дискуссия и кто какой оценки заслуживает.

В процессе ведения дискуссий, особенно у молодых учителей часто наблюдаются следующие недостатки: 1) не всегда рационально используется время на обсуждение тех или иных вопросов; 2) учитель в своих суждениях или бывает слишком категоричен, или его точка зрения так и остается непонятной для учащихся; 3) учитель спешит с обобщениями и выводами, не представляя возможности сделать это самим учащимся.

Метод кейсов (ситуаций)

Метод кейсов широко применяется в американской системе обучения, особенно в процессе разборки и решения практико-ориентированных задач и ситуаций. Поэтому метод кейсов а русской терминологии целесообразнее было бы назвать «**метод решения ситуативных задач**» или, сокращенно, «метод ситуаций». Суть метода заключается в том, что учитель для применения ранее полученных учащимися знаний использует банк практических ситуаций, которые, как и в жизни, не представляют собой четко сформулированных задач. Из банка практических ситуаций ученик выбирает ту, на решение которой он более всего мотивирован. Эффективность метода основана на том, что учащийся как бы идентифицирует себя с конкретной ситуацией или действующими лицами в данной ситуации. Поэтому в задачу учителя при применении метода ситуаций входят: 1) обоснование необходимости применения ранее полученных знаний и их развития до уровня практических умений; 2) предложение учащимся на выбор пакета практических ситуаций, требующих их разрешения; 3) постановка перед учащимися серии вопросов, побуждающих их активно и творчески действовать в некоторой ситуации; 4) обсуждение с учащимися предложенных ими вариантов решения ситуативной задачи.

В ситуации стимулирования дискуссии также эффективен **метод инцидента**, который используется в тот момент, когда необходимо поддержать творческую активность учащихся. Цель применения этого

метода – описать учащимся некоторый неординарный случай, «подбросить» им некоторую не совсем обычную проблему, которую они захотели бы решить. Обычно для этих целей используют проблему или творческую задачу, взятую, как говорится, из самой жизни, но такую, которая имеет несколько вариантов ответа.

Другим очень эффективным способом стимулирования дискуссии является **метод созидательной конфронтации**.

На первый взгляд кажется, что в задачу преподавателя входит «гармонизация взаимодействия» участников семинаров, конференций. Однако практика показывает, что на некоторых этапах слишком «доброжелательные» взаимоотношения их участников приводят к унынию и скуке. Поэтому с психолого–педагогической точки зрения для обострения дискуссии необходимо усиление конфронтации, для чего поощряются независимые, неожиданные, неординарные суждения, развитие прямо противоположных точек зрения. Тем самым создается ситуация конфликта и конфронтации, что в конечном итоге стимулирует творческое воображение, критическое и креативное мышление участников дискуссий.

По методике проведения наиболее близкой к семинарам является такая форма организации, как конференция. Конференции, как правило, в отличие от семинарских занятий, имеют следующие особенности: 1) учащиеся готовят не просто доклады, а доклады–сообщения, являющиеся результатом их самостоятельной научно–исследовательской деятельности; 2) учащиеся обсуждают или более значимые и наиболее сложные проблемы, или в дискуссии на конференции вовлекаются учащиеся других школ, лицеев, гимназий; 3) конференции могут проходить в течение нескольких дней; 4) в конференции учащихся, как правило, принимают участие и ученые.

Примером ученических конференций могут быть конференции старшеклассников по проблемам экологии, охраны окружающей среды, которые в последние годы успешно проходили в Казани, Обнинске, Новосибирске.

3.6. САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА УЧАЩИХСЯ

(Как повысить ее эффективность?)

Проблема повышения эффективности самостоятельной работы учащихся не нова. Различные аспекты проблемы самостоятельной работы учащихся исследовались Б.П.Есиповым, М.А.Даниловым, М.Н.Скаткиным, И.Я.Лернером, П.И.Пидкасистым, Н.А.Половниковой, А.В.Усовой и др. Однако мнения ученых о сущности самостоятельной работы расходятся. Одни определяли ее через понятие «метод обучения», другие – через систему приемов учения. П.И.Пидкасистый определил самостоятельную работу как «средство организации и выполнения определенной деятельности в соответствии с поставленной целью» (11). Однако мы, вслед за Б.П.Есиповым, считаем

более правомерным отнести самостоятельную работу учащихся к формам организации учебной деятельности. Наша точка зрения обусловлена тем, что в процессе самостоятельной работы учащихся могут быть применены самые разнообразные методы и приемы обучения, а потому подводить самостоятельную работу под понятие «метод» в качестве родового понятия некорректно.

Понятие «средство» также является не основным, а лишь вспомогательным, частным признаком и не может быть взято за родовое понятие.

С учетом изложенных выше соображений мы приходим к следующему определению понятия самостоятельная работа учащихся.

Самостоятельная работа учащихся – это форма организации их учебной деятельности, осуществляемая под прямым или косвенным руководством преподавателя, в ходе которой учащиеся преимущественно или полностью самостоятельно выполняют различного вида задания с целью развития знаний, умений, навыков и личностных качеств.

В дидактической и методической литературе можно встретить многочисленные классификации типов и видов самостоятельной работы учащихся по различным основаниям и критериям. Одни исследователи классифицируют самостоятельные работы учащихся **по дидактической цели их применения:** познавательные, практические, обобщающие; другие – **по типам решаемых задач:** познавательные, творческие, исследовательские и др.; **по уровню проблемности:** репродуктивные, репродуктивно–исследовательские, исследовательские (творческие); **по характеру коммуникативного взаимодействия учащихся:** фронтальные, групповые, индивидуальные; **по месту их выполнения:** классные, домашние; **по методам научного познания:** теоретические, экспериментальные, на моделирование, на наблюдение, на классификацию, на обобщение, на систематику.

Однако какого бы типа и вида самостоятельную работу учащихся не организовывал учитель, важно, чтобы он учитывал и глубоко понимал специфику вида деятельности самих учащихся.

Нетворческая (репродуктивная, воспроизводящая) деятельность учащихся в обучении проявляется в решении стандартных, однотипных задач и такого же типа заданий. Также деятельность осуществляется по некоторому алгоритму или стереотипным моделям и образцам. В процессе организации самостоятельной работы она направлена на осмысление, запоминание усвоенных знаний и способов деятельности. Ее результатом является формирование умений, навыков решения стереотипных задач, развития логической памяти, логического (дискурсивного) мышления.

В решении творческой задачи учащийся сначала ведет мысленный перебор известных ему способов решения и, не найдя его в арсенале своего прежнего опыта, конструирует новый способ.

«Самостоятельная деятельность учащегося, в какой бы форме она не выступала, всегда имеет единое основание в процессе обучения – индивидуальное познание. Оно базируется на трех видах деятельности ученика: 1) деятельности по усвоению понятий, теорий, закономерностей или применению готовой информации в знакомых ситуациях обучения (при решении типовых познавательных задач); 2) деятельности, целью которой является определение возможных модификаций действия усвоенных закономерностей в измененных условиях ситуации – обучения; 3) деятельности, направленной на самостоятельное открытие закономерностей (решение творческих задач)» (11, с. 23).

Организация любой самостоятельной работы учащихся имеет три этапа: **первый этап** – постановка перед учащимися целей, задач, заданий, указания и разъяснения по выполнению заданий; **второй этап** – период самоорганизации учащихся и их непосредственная деятельность по выполнению заданий, решению задач, поставленных учителем; **третий этап** – оценка и подведение итогов выполнения самостоятельной работы учащихся. При всей простоте названных этапов требуется большое искусство учителя, чтобы стимулировать интерес учащихся к самостоятельной работе, активизировать и интенсифицировать их учебную деятельность (см. эвристическое предписание).

Исключительно большое значение для целей эффективного обучения вообще и для организации самостоятельной работы в частности имеют общеучебные умения учащихся.

Как активизировать и интенсифицировать самостоятельную работу учащихся?

(Эвристическое предписание)

1. Последовательно усложняйте содержание задач самостоятельной учебной деятельности учащихся.

2. Четко формулируйте цель выполнения заданий.

3. Для развития общеучебных умений учащихся используйте «планы обобщенного характера», эвристические предписания и другие средства их активного формирования.

4. Сочетайте контроль с самоконтролем, оценку – с самооценкой учащихся.

5. Дифференцируйте постановку задач и заданий для самостоятельной работы учащихся.

6. Гибко сочетайте самостоятельную работу учащихся с другими формами и методами обучения.

7. Разработайте сквозную программу развития в организации самостоятельной работы: познавательных, организационных, коммуникативных и других умений учащихся.

Понятие «обобщенные умения», как считает А.В.Усова, неадекватно понятию «общие учебные умения». Когда говорят об общих

умениях, подразумевают также умения, которые являются общими для всех учебных дисциплин или для определенного цикла дисциплин. К первым относятся речевые умения, умения читать, писать (13).

Умения измерительные, графические, вычислительные, умение наблюдать и проводить эксперимент являются общеучебными для предметов естественного цикла. Общие учебные умения могут переноситься в различные ситуации учебной деятельности, но они, в зависимости от уровня их сформированности, имеют разный уровень обобщенности. Для развития общеучебных умений необходима ориентировочная основа действий, для которой весьма эффективны планы обобщенного характера или эвристические предписания.

В качестве примера приведем план обобщенного характера (по терминологии А.В.Усовой) (13) или эвристическое предписание (по терминологии В.И.Андреева) (14).

Как правильно наблюдать и описывать наблюдаемые явления, процессы? (14, с.220)

(Эвристическое предписание)

1. Осмыслите цель наблюдения, а для этого поставьте перед собой вопрос: Для чего проводится наблюдение?

2. Уточните предмет наблюдения. В связи с этим поставьте перед собой вопрос: Что будете наблюдать?

3. Наблюдение осуществляйте по заранее разработанному плану. Для этого представьте его мысленно или запишите предварительно в тетради.

4. До начала наблюдения определите, когда будете осуществлять фиксацию наблюдаемых явлений: в процессе наблюдения или сразу же после его окончания.

5. Выберите способ наблюдения. Наблюдать можно прямым способом, т.е. визуально, или косвенным, т.е. при помощи приборов (фотоаппарата, магнитофона и т.д.).

6. Наблюдение, как и эксперимент, необходимо проводить несколько раз, это повышает его объективность.

7. При описании явлений, процессов обращайте внимание не только на то, как они протекали во времени, но и при каких условиях?

8. Помните, что цель описания – узнать наиболее точно и полно признаки наблюдаемых предметов, явлений.

9. При описании результатов наблюдений обратите внимание на то, что было обнаружено существенно нового и что общего, сходного с ранее известным.

10. Описание наблюдаемых явлений, процессов может быть выражено в словесной форме, представлено аналитически – в виде формул и уравнений, графически – в виде рисунков, схем и т.д.

Таблица 2.6

**Программа целей учебно–исследовательской деятельности
(фрагмент программы)**

Умения	Оценка умений в заданиях			
	1	2	3	и т.д.
ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ				
1.Анализ и сравнение	о	о	о	
2.Описание наблюдаемых в эксперименте явлений и процессов			о	
3.Формулировка задачи или уточнение цели эксперимента	о	о		
4.Выдвижение гипотезы, предсказание результатов эксперимента	о	о	о	
5.Применение знаний в решении экспериментальной задачи			о	
6.Абстрагирование, использование математической символики и преобразований	о	о		
7.Поиск и использование аналога			о	
8.Индуктивные умозаключения, установление причинно–следственных связей		о	о	
9.Дедуктивные умозаключения и доказательства	о		о	
ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ				
10.Планирование эксперимента			о	
11.Рациональное использование времени и средств деятельности	о	о	о	
12.Самоконтроль			о	
ТЕХНИЧЕСКИЕ				
13.Подбор материалов, необходимых для эксперимента		о		
14.Сборка установки, схемы для проведения эксперимента		о		
15.Использование учебной, справочной или дополнительной литературы		о	о	
16.Измерение величин в процессе эксперимента		о		
17.Правила техники безопасности			о	
18.Приближенные вычисления	о			
19.Оформление результатов эксперимента (графики, рисунки, таблицы)	о	о	о	
СОТРУДНИЧЕСТВА				
20.Обсуждение задания и распределение обязанностей	о		о	
21.Взаимопомощь			о	
22.Взаимоконтроль		о	о	
23.Обсуждение результатов эксперимента		о		

Таблица 2.7

Виды самостоятельной работы учащихся в зависимости от формы организации обучения

Форма организации обучения	Виды и особенности самостоятельной работы учащихся
Уроки	Работа с учебной литературой, самостоятельное решение задач, выполнение упражнений, заданий, подготовка к уроку рефератов, докладов, самостоятельная работа с применением ТСО. компьютерных обучающих и контролирующих программ, самостоятельная работа со всевозможными карточками– заданиями
Лекции	Активное слушание и конспектирование лекции, самостоятельная работа над предложенной литературой в контексте лекции
Семинары	Работа с литературой по теме семинара, написание реферата, подготовка тезисов для выступления на семинаре
Лабораторно– практические занятия	Экспериментально–исследовательская работа, изучение учебной и справочной литературы, оформление результатов экспериментально–исследовательской работы
Экскурсии	Работа с учебной и справочной литературой на этапе подготовки к экскурсии, написание обобщенных, аналитических отчетов по результатам экскурсии, сбор и систематика новой информации в процессе экскурсии
Игры	Работа по решению ситуативных задач и заданий, самостоятельная работа с компьютерными играми, самостоятельная работа с раздаточным дидактическим материалом
Домашняя самостоятельная работа	Выполнение упражнений, задач, подготовка рефератов, докладов, выполнение заданий, в том числе творческих
Гибкое сочетание разнообразных форм и технологий обучения	Гибкое сочетание и разнообразное применение всех перечисленных выше видов самостоятельной работы учащихся

Как не допустить перегрузок при организации самостоятельной работы учащихся?

(Эвристическое предписание)

1. Чаще меняйте виды учебной деятельности.
2. Тщательно отбирайте содержание учебного материала для организации самостоятельной работы учащихся.
3. Чередуйте занятия гуманитарных предметов с естественно-математическими.
4. Минимизируйте домашние задания, чаще давайте задания с опорой на познавательный, творческий интерес учащихся.

5. В процессе занятий используйте физкультпаузы, чаще проветривайте помещение.

6. Периодически используйте приемы эмоциональной разрядки, аутотренинга, релаксации.

7. Периодически хронометрируйте время, которое учащиеся реально тратят на выполнение домашних заданий и с учетом этого корректируйте их объем.

Для организации системы самостоятельной работы учащихся важно, чтобы от одного занятия к другому вариативно развивался весь комплекс умений. Так, например, для организации самостоятельной работы учащихся исследовательского характера при обучении физике может быть применена следующая Программа целей учебно-исследовательской деятельности (14) (фрагмент программы см. в таблице 2.6).

В заключение хотелось бы обратить внимание на то, что некоторые учителя при организации самостоятельной работы учащихся допускают перегрузку учащихся, что резко снижает ее эффективность, кроме того, самостоятельная работа учащихся чаще всего используется не как отдельная форма организации обучения, а применяется в контексте других форм организации занятий (см. таблицу 2.7).

3.7. ОБ АВТОРСКИХ ТЕХНОЛОГИЯХ ОБУЧЕНИЯ

От учителей довольно часто можно услышать: «Дайте нам новые технологии обучения, и качество обучения будет гарантировано!»

Действительно, одно из главных требований к педагогическим технологиям – это гарантированность достаточно высокого уровня качества обучения и (или) воспитания при их воспроизведении. Но при этом часто забывают, что успешность любых нововведений обеспечивается режимом благоприятствования индивидуальному совершенствованию деятельности учителя.

В педагогических и дидактических исследованиях, посвященных разработке технологий обучения, в качестве центральных проблем чаще всего обсуждается проблема уникальности, неповторимости личности ученика. В связи с этим в последние годы так много внимания уделяется личностному аспекту в разработке любой технологии.

Но при внедрении технологии обучения мало кто учитывает уникальность, неповторимость самого учителя. Другими словами, насколько глубоко не были бы разработаны дидактические теории и технологии обучения, всегда остается открытым вопрос: Как их адаптировать и трансформировать настолько, чтобы создать авторскую технологию обучения?

Дело в том, что каждый учитель – уникальная личность со своими достоинствами и недостатками. Для того, чтобы вы убедились в этом и одновременно отрефлексовали, осмыслили, на какие качества следует обратить внимание, а какие компенсировать, предлагаем вам далее оценить себя на основе следующего экспресс-теста: най-

ти себя на девятибалльной шкале, оценить качества и ответить на вопрос: Кто вы в большей степени?

Теоретик	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Практик
Логик	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Интуитивист
Эмоциональный	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Рационалист
Консерватор	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Революционер
Требовательный	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Либералист
Пессимист	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Оптимист
Индивидуалист	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Коллективист
Эврист	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Информатор
Экстраверт	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Интроверт

Представим себе, что по доминированию признаков вы: практик, логик, рационалист, консерватор, требовательный, оптимист, коллективист, информатор, экстраверт. Для вас характерно следующее: более эффективно будут удаваться практические работы учащихся, организация решения типовых задач, вы способны потребовать от учащихся довести начатое дело до конца и т.д.

Но не только перечисленные выше личностные качества играют существенную роль в выборе методов, форм организации обучения, степени их эффективности, но и типологические особенности темперамента, установки и предпочтения учителя. Естественно, в работе опытного учителя нежелательные проявления хорошо скомпенсированы, а благоприятные максимально использованы. Однако начинающий учитель опору все-таки делает на свои сильные, наиболее развитые свойства и качества.

При подготовке к занятиям по той или иной теме у учителя с неизбежностью возникает вопрос: Какую форму организации обучения выбрать? Что лучше: провести урок, лекцию, семинар, самостоятельную работу или ролевую игру? Вопрос о выборе форм организации обучения возникает всякий раз и у опытного учителя. Если у последнего есть опыт и достаточно развита интуиция, то для начинающего учителя все эти вопросы часто бывают достаточно сложными и не имеющими однозначного ответа.

Какими же соображениями следует руководствоваться, на какие критерии опираться при выборе той или иной формы обучения? Прежде всего, каждая форма имеет свои достоинства (в сравнении с другой формой обучения) и недостатки.

Так, школьная лекция, по сравнению с уроком, обладает следующими достоинствами: в лекции удается изложить большой по объему учебный материал, учитель может использовать учебный материал из самых разных источников, которого нет в учебниках, но который представляет несомненный интерес.

Однако лекционная форма организации занятия имеет и свои недостатки. Так, уже через 20 минут после начала лекции часто падают внимание и интерес учащихся, так как монологическая форма

изложения не позволяет учителю менять вид учебной деятельности учащихся. К тому же лекционная форма непривычна для учащихся.

При выборе той или иной формы или метода обучения можно воспользоваться также «пирамидой познания» (см. рис. 2.4), которую предложил Дж. Мартин (16). На ней в процентах обозначен тот объем учебного материала, который усваивают, запоминают учащиеся.



Рис. 2.4. «Пирамида познания» по Дж. Мартину

Так, из пирамиды следует, что дискуссионные методы более эффективны для запоминания учебного материала, чем лекции. Но, выбирая лекционную форму обучения, мы имеем в виду, что в течение одного лекционного занятия мы можем изложить учебный материал, в несколько раз превышающий по объему материал семинарского занятия.

При разработке авторских технологий следует учитывать, что главное в арсенале учителя – это он сам. Его голос, жесты, доброе, заботливое отношение к ученикам, стремление соприкоснуться с духовным миром каждого ученика и открыть свой, всякий раз неожиданно загадочный, и главное – на каждом новом уроке новый мир и есть то существенное, что отличает талантливого учителя от учителя посредственного.

Говорят, что импрессионисты, чтобы привлечь к себе внимание, приблизить зрителя, перестали использовать черные, серые и коричневые тона. И мир ярких, спектрально чистых красок заиграл на их полотнах. Так и учитель, войдя в класс, должен выбросить из своего сознания все тяготы и сложности нашей жизни, чтобы сделать живое педагогическое обучение на уроке более праздничным, ярким и, по возможности, более оптимистичным.

В педагогической литературе встречается большое число терминов, характеризующих те или иные педагогические технологии (технологии обучения, технологии воспитания, технологии преподавания, образовательная технология, технология проблемно-модульного обучения, технология дифференцированного обучения и т.д.). По существу все педагогические технологии удается классифицировать: а) по доминированию целей и решаемых задач; б) по концепции, на которую опирается соответствующая педагогическая (дидак-

тическая) технология; в) по применяемой форме организации обучения; г) по доминирующим методам обучения, которым отдается предпочтение, и другим основаниям.

То, что любая авторская технология опирается на общеизвестные приемы, методы, структурирует и организует их вокруг какой-то наиболее сильной авторской идеи, можно проиллюстрировать на примере авторской технологии обучения В.Ф.Шаталова.

Приемы и методы авторской технологии обучения В.Ф.Шаталова:

1. Изложение теоретического материала осуществляется крупными блоками и в быстром темпе.
2. Использование на доске при объяснении опорных сигналов (рисунков-символов, отдельных слов, схем).
3. Подробное объяснение учителем алгоритма решения учебной задачи определенного типа.
4. Общее, фронтальное, неспешное решение совместно с учащимися типовых задач.
5. Письменное, фронтальное повторение материала по опорным конспектам.
6. «Полетное» повторение, т.е. быстрое, обзорное повторение в течение 5 минут значительного по объему учебного материала.
7. Проверка цепочкой. У первого решившего задачу проверяет учитель, а у каждого следующего – предыдущий.
8. Релейная контрольная работа – контрольная работа, на которой учащиеся должны воспроизвести решения определенного числа типовых задач по изучаемой теме.
9. Активная взаимопомощь: с учеником, пропустившим занятия, занимается кто-то из учеников класса, хорошо усвоивших соответствующую тему.
10. Урок открытых мыслей, на котором любой ученик может сделать небольшое сообщение, доклад, связанный с изучаемой темой.
11. Урок открытых задач, на котором ученики могут спросить учителя о методах решения затруднивших их задач.

В арсенале В.Ф.Шаталова много и других приемов обучения. Так, представляет интерес, например, редко применяемая форма взаимоконтроля учащихся. В.Ф.Шаталовым описана и блестяще применена форма парного взаимоконтроля учащихся, который заключается в следующем. Перед подготовкой к экзаменам учитель проводит обобщающую лекцию-консультацию и подробно отвечает на все вопросы экзаменационных билетов. На последующих занятиях 8 –10 учащихся готовятся у доски, используя краткие записи и чертежи, каждый отвечает на один из вопросов экзаменационных билетов. Те учащиеся, которые получают за свои ответы «отлично», имеют право принять по этому же вопросу «мини-экзамен» у всех остальных учащихся класса. Эффективность взаимообучения учащихся при этой форме организации очень высока.

Большинство учителей при разработке собственных, более гибких авторских технологий опираются не на какую-то одну, а несколько дидактических (педагогических) концепций, выстраивая их с учетом специфики и приоритетности решаемых задач обучения, воспитания и развития личности.

Так, В.Зайцев и Т.Рябина обратили внимание на то, что учитель, работающий по традиционным методикам, старается их обновить и дополнить элементами из других методик: вальдорфской, давыдовской, занковской, эрдниевской (15). Почему? Развитие психики детей имеет ступенчатый характер со сменой доминант: эмоции, затем речь, затем мышление. Поэтому в первом классе для эмоционального раскрепощения детей надо шире использовать игры и элементы вальдорфской методики. Во втором классе целесообразно включать элементы занковской методики. В третьем классе, когда эмоционально-речевое развитие в основном завершено, следует использовать элементы из систем Эльконина-Давыдова, Занкова. Эрдниева (15).

Для понимания сложностей и трудностей тех условий, которые предстоит преодолеть учителю при разработке авторской технологии обучения, приведем девять этапов или «слагаемые любой педагогической технологии», выделенные в результате исследования В.П.Беспалько:

«Первый этап такой разработки – анализ будущей деятельности учащегося.

Второй этап разработки педагогической технологии – определение содержания обучения на каждой ступени обучения.

Третий этап – проверка степени нагрузки, учащихся и расчет необходимого времени при заданном способе построения учебного процесса.

Четвертый этап – выбор организационных форм обучения и воспитания, наиболее благоприятных для реализации намеченного дидактического процесса.

Пятый этап – подготовка материалов (текстов, ситуаций) для осуществления мотивационного компонента дидактического процесса.

Шестой этап – разработка системы учебных упражнений, нацеленных на усвоение предметов с заданными показателями качества.

Седьмой этап – разработка материалов (тестов) для объективного контроля за качеством усвоения учащимися знаний и действий, соответственно целям обучения и критериям оценки степени усвоения.

Восьмой этап – разработка структуры и содержания учебных занятий, нацеленных на эффективное решение образовательных и воспитательных задач, планирование уроков и домашней учебной работы школьников.

Девятый этап – апробация проекта на практике и проверка завершенности учебно-воспитательного процесса (достижения цепей с показателями усвоения $K > 0,7$), коррекция проекта» (17. с. 180).

Над чем следует поразмышлять при разработке авторской методики или технологии обучения?

(Очень важно научиться ставить эвристические вопросы самому себе и находить на них ответы)

1. Не говорите: «У меня нет для этого времени!»

Спросите себя: «Как распределить время наилучшим образом?»

2. Не говорите: «Это я уже пробовал!»

Спросите себя: «А нет ли еще более оригинального (оптимального, лучшего) решения?»

3. Не говорите: «Этот прием (метод) не срабатывает!»

Спросите себя: «Что из этого может сработать? Когда? И при каких условиях?»

4. Не говорите: «Этот ученик не поддается воспитанию (обучению)!»

Спросите себя: «А все ли я сделал, чтобы помочь ему (ей) сделаться лучше?»

5. Не говорите: «Эта методика (технология) слишком радикальна!»

Спросите себя: «Какого прогресса я могу достичь, если адаптирую эту технологию для себя?»

Как разработать авторскую технологию обучения?

(Эвристическое предписание)

1. Есть ли реальные, объективные предпосылки в разработке вашей авторской технологии: а) известны ли вам теории и технологии, которые вы хотели бы развить, адаптировать применительно к себе; б) если да, то чем они вас привлекают и в чем не устраивают; в) есть ли реальная база (материальная, организационно–педагогическая, экспериментальная) для разработки авторской технологии обучения?

2. Каковы приоритетные проблемы, цели, идеи вашей авторской технологии?

3. Как изменятся логика курса, содержание обучения, формы и методы обучения при разработке авторской технологии обучения?

4. Учитывает ли ваша авторская технология уровень мотивации, учебных и творческих способностей учащихся? В какой степени она лично–ориентирована?

5. В какой степени ваша авторская технология отвечает критериям: диагностичности целей обучения; воспроизводимости; гарантированности качества обучения: учета возрастных и индивидуальных особенностей учащихся; комплексного применения дидактических средств обучения; оптимальности затрат сил и времени учащихся и вашего?

6. Продумайте и разработайте методику диагностики, оценки эффективности вашей авторской технологии по сравнению с традиционной; ранее применяемой: а) уточните критерии, диагностичес-

кие задания, задачи, совокупность контрольных работ, которые вы будете применять; б) если можно, то до начала основного эксперимента проведите поисковые эксперименты.

7. Обсудите, если это возможно, свою авторскую технологию с экспертами, учеными, имеющими опыт исследовательской работы в данной области и пользующимися вашим доверием.

8. Систематически улучшайте, совершенствуйте вашу авторскую технологию обучения.

В заключение следует отметить, что в разработке авторской технологии обучения в последние годы прослеживаются следующие прогрессивные педагогические тенденции:

- увеличение эвристических возможностей традиционно применяемых форм обучения, увеличение удельного веса творческих задач, заданий, проблемных ситуаций;

- гибкое сочетание, интеграция различных форм организации обучения, особенно сочетание (соединение) урока с другими формами организации обучения (урок–семинар, урок с элементами лекции, урок типа литературного салона, урок–пресс–конференция, урок–деловая игра, урок–дискуссия, урок в форме «крутого стола» и т.д.);

- увеличение удельного веса самостоятельной работы учащихся (активное использование для этих целей тетрадей на печатной основе, карточек–дифференцированных заданий, использование аудио–, видео–, компьютерных средств и соответствующих заданий, самостоятельная работа в библиотеке, работа над рефератами, проектами и т.д.);

- усиление диалогичности практически всех форм организации обучения, придание диалогу более открытой формы, усиление его доверительности, побуждение учащихся к творческой и одновременно критической мыследеятельности;

- совершенствование техники педагогического сотрудничества, сотворчества учителя и учащихся в поиске новых идей, в решении учебных проблем, разработке учебных проектов;

- усиление диагностичности, гибкое сочетание перспективного и оперативного контроля за учебной деятельностью практически во всех формах организации обучения;

- уплотнение информации, изложение материала крупными блоками, особенно теоретического;

- систематическая работа учителя над развитием и совершенствованием общеучебных умений учащихся;

- усиление внутрипредметных и межпредметных связей в понятиях, теориях, в практических умениях и навыках учащихся;

- усиление гуманистической и гуманитарной составляющей любой из известных нам авторских технологий обучения;

- гибкое сочетание и взаимопереплетение передового отечественного и зарубежного педагогического опыта.

3.8. ЗАДАНИЯ ДЛЯ ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ

I. Ответьте для самого себя на следующие вопросы:

1. Есть ли у вас внутреннее желание изменить мир путем воспитания, обучения и развития подрастающего поколения?

2. Имеете ли вы ясное представление о том, какая педагогическая (дидактическая) концепция вам наиболее подходит, вас наиболее вдохновляет?

3. Кто из педагогов–классиков является для вас авторитетом? Почему?

4. Кто из современных педагогов является для вас авторитетом? Почему?

5. Способен ли я войти в духовный мир человека, которого я обучаю, развиваю, воспитываю?

6. Смогу ли я развивать в своих учениках любознательность, творческое начало, стимулировать их желание стать лучше?

7. Способен ли я к постоянному самообновлению, творческому саморазвитию?

8. Сделайте для себя на основе ответов и размышлений соответствующие выводы.

II. Представьте себе, что вы автор книги «Аутодидактика – наука о самообразовании». Разработайте и обоснуйте:

1. Структуру этой книги.

2. Приоритетные цели и ценности самообразовательной деятельности.

3. Принципы аутодидактики.

4. Методы, правила самообучения.

5. Критерии самооценки, эффективности самообучения, самообразования.

III. Разработайте и обоснуйте **акмеологическую концепцию обучения**, т.е. обучения, ориентированного на максимальную творческую самореализацию учителя и учащихся.

IV. Разработайте и обоснуйте **валеологическую концепцию обучения**, т.е. обучения, которое во главу угла ставило бы развитие здорового образа жизни учащегося.

V. Разработайте и обоснуйте **креативную концепцию обучения**, т.е. обучения, в котором развитию креативного мышления (интуиции, фантазии, оригинального мышления) уделялось бы исключительно большое внимание.

VI. Разработайте методику развития: а) критического мышления, б) концептуальности мышления, в) методологической культуры решения задач, г) оригинальности мышления, д) экологического мышления, е) экономического мышления.

VII. Ученик при обучении, например, русскому языку систематически допускает много ошибок. Какими будут ваши действия для того,

чтобы разработать индивидуальную технологию обучения для этого конкретного ученика?

VIII. Ученик систематически не выполняет домашние задания по учебному предмету. Какова программа ваших действий?

IX. Как лучше всего систематизировать и проанализировать причины неуспеваемости ваших учеников?

X. Разработайте и обоснуйте модель обучения, максимально ориентированную на развитие самооценки учащихся.

XI. Разработайте модель обучения, максимально ориентированную на взаимообучение самих учащихся.

XII. Какая из современных дидактических теорий: а) более всего разработана; б) наиболее перспективна; в) не пользуется популярностью учителей; г) импонирует вам лично? Обоснуйте почему.

XIII. Сформулируйте 10–15 проблем современной дидактики и обоснуйте: а) какие из них наиболее актуальны; б) разработка каких из них может существенно продвинуть теорию обучения; в) оцените и прорецензируйте, в какой степени решение предложенных вами проблем будет способствовать качеству обучения?

XIV. Какая из современных форм организации обучения представляется для вас: а) трудной для практического применения, б) особенно трудоемкой, в) наиболее «эвристичной», г) наиболее «технологичной»? Обоснуйте почему.

3.9. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МАКСИМЫ

«Высшие цели жизни не экономические и не социальные, а духовные. Величие народа, его вклад в историю человечества определяются не могуществом государства, не развитием экономики, а духовной культурой».

Н.А.Бердяев

«... Не сделать новое поколение таким же, каковы мы сами, но сделать самим собой – задача поколения, дающего образование. ... Приобщить предыдущие поколения к творческому потоку – не больше – и составляет задачу подлинного образования».

С.И.Гессен

«... Цель существования – не обладание (материальное накопление), а живое Бытие, понимаемое как самореализация личности».

Эрих Фромм

«... Каждый ребенок обладает потенциалом саморазвития, причем потенциал этот безмерен, и каждый может достичь в жизни цели и осуществить любой жизненный проект».

М.Монтессори

«Не в количестве знаний заключается образование, а в полном понимании и искусном применении всего того, что знаешь».

А.Дистервег

«Короткие мысли тем хороши, что заставляют серьезного читателя самого думать».

Л.Н. Толстой

«Судьба человека чаще всего заключена в его характере».

Овидий

«Во всяком произведении искусства, великом и малом, вплоть до самого малого все сводится к концепции».

И.В. Гете

«Два человеческих изобретения можно считать самыми трудными: искусство управлять и искусство воспитывать».

И. Кант

«В основе воспитания лежит достоинство личности. Взаимное уважение учителя и ученика является одним из главных условий обновления школы».

С. Френе

«На ребенка надо смотреть не как на ученика, а как на маленького искателя истины».

К. Вентцель

«Человек думает, что создает идеи, но в действительности они создают его».

К.Г. Юнг

«Творчество – это природный смысл жизни».

Н. Рерих

«Что может быть честнее и благороднее, как научить других тому, что сам наилучшим образом знаешь?»

Квинтилиан

«Учение может стать для детей интересным, увлекательным делом, если оно озаряется ярким светом мысли, чувств, творчества, красоты, игры».

В.А. Сухомлинский

«Есть два желания, испытание которых может составить истинное счастье человека, – быть полезным и иметь спокойную совесть».

Л.Н. Толстой

«Все, что может сделать нас лучше и счастливее, бог поставил прямо перед нами или близко от нас».

Сенека

«Кто мало думает, тот много ошибается».

Леонардо да Винчи

«Любовь – это высочайшая и предельная цель, к которой только может стремиться человек. Чем больше человек забывает себя, предаваясь любимому делу либо другому человеку, тем в большей степени он становится человеком».

В. Франкл

РАЗДЕЛ III. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ВОСПИТАНИЯ

Глава 1. ТРАДИЦИОННЫЕ И ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕОРИИ ВОСПИТАНИЯ

1.1. ЛИЧНОСТНЫЙ ПОДХОД В ВОСПИТАНИИ

Многочисленные педагогические теории воспитания чаще всего возникают и определяются тем, на какую идеальную модель личности воспитанника они ориентированы. Причем этот идеал чаще всего детерминирован и социально-экономическими потребностями общества, в котором осуществляется сам педагогический процесс.

В условиях перехода страны к рыночной экономике практически нет ни одной сферы жизнедеятельности или производства, которую не надо было бы выводить из кризиса, поэтому все большее внимание привлекает личность творческая, конкурентоспособная, интеллигентная, способная к непрерывному творческому саморазвитию.

В условиях личностного подхода или, как часто говорят, личностно-ориентированного воспитания за общий принцип берется некоторая конечная цель – идеальная модель личности, и все остальные компоненты воспитательной системы, условия ее функционирования и саморазвития проектируются и реализуются с учетом наперед заданного конечного результата. Это не значит, что в рамках других теорий и воспитательных систем личность, ее идеальная модель не учитываются, все дело в том, что **в условиях личностно-ориентированного воспитания личность воспитанника выполняет приоритетную, системообразующую роль.**

Это не единственный критерий, позволяющий выделить личностно-ориентированный подход в воспитании. Он характерен для таких прогрессивных воспитательных систем, как Вальдорфская школа, школа Селестена Френе, школа Марии Монтессори и их многочисленных последователей как в России, так и во всем мире. Рассмотрим одну из этих воспитательных систем. Подчеркиваю, воспитательных, так как обучающие функции и возможности этих школ в рамках данного параграфа мы специально рассматривать не будем.

Итак, что характерно для воспитания в условиях Вальдорфской школы? Первое, что поражает в воспитательной системе Вальдорфских школ, это то, что в каждом ребенке изначально признается уникальная, неповторимая личность. Личность как тайна, личность как загадка, как часть Вселенной, часть человеческого бытия. Все это предопределяет и направляет педагога-воспитателя на бережное, я бы сказал, трепетно-бережное отношение к каждому ребенку, каким бы он ни был, со всеми его достоинствами и недостатками. Изначально задача воспитателя – создать все условия для роста, личностного саморазвития «Я» и, прежде всего, роста духовно-нравственного.

Главное в Вальдорфской педагогике – ориентация на развитие духовности личности и создание условий для ее роста.

Если бросить ретроспективный взгляд на прошлое, то часто будущее ребенка предопределялось тем, в какой семье человек родился и развивался (в крестьянской, в семье рабочего или интеллигента).

Семейные традиции и возможности во многом предрешали траекторию как уровня и качества образования и воспитания, так и последующего жизненного пути человека. В Вальдорфской педагогике социальная сфера не играет столь существенной роли, которую она выполняет во многих воспитательных системах. Более того, Вальдорфская педагогика не ставит перед собой утопических целей – воспитать человека определенного типа, а сориентирована на создание предпосылок роста и саморазвития личности. И это, как показал опыт Вальдорфских школ, вполне возможно.

В отличие от Вальдорфской школы, главная идея М.Монтессори – это создание окружающей среды, наиболее благоприятной для развития, индивидуально–личностного роста ребенка.

Особенность системы С.Френе заключается в том, что вся она построена на педагогической импровизации, поэтому дает простор для свободы и творчества и учителей, и учащихся. Система С.Френе анти-технологична, она не терпит заорганизованности, регламентации.

Осуществляя практически личностно–ориентированное воспитание, следует уделять внимание не только возрастным, индивидуальным особенностям воспитанника, но и его эмоциональному состоянию. Проблема учета эмоциональных состояний в процессе воспитания, к сожалению, все еще остается далеко не разработанной проблемой педагогики. Вместе с тем диапазон эмоциональных состояний (возбужденное, радостное, утомленное, раздраженное, подавленное, угнетенное и т.д.) имеет важное, а порой решающее значение в воспитании личности, в развитии и ее позитивном или, наоборот, негативном поведении.

Что в связи с этим должен знать и иметь в виду учитель–воспитатель? Во-первых, осуществляя личностно–ориентированный подход в воспитании, необходимо знать, какие психические состояния наиболее характерны для конкретно взятого ученика, воспитанника. Таким образом, учет психологических состояний в воспитании создает надежные предпосылки для успеха в различных ситуациях педагогического взаимодействия между воспитателем и воспитанником, создает условия для их гармонического сотрудничества и сотворчества.

Для личностно–ориентированного воспитания особенно важно учитывать такие сложные состояния, как конфликтные и стрессовые.

В последние годы в рамках личностно–ориентированного воспитания, как одно из его эффективных и перспективных стратегий, разрабатывается ролевой подход. Ролевой подход в воспитании осо-

бенно характерен для концепции Н.М.Таланчука (1), который развивает системно–ролевую модель формирования личности. «Личность, – как подчеркивает Н.М.Таланчук, – это социальная сущность конкретного человека, которая выражается в качестве освоения им системы социальных ролей. От качества такого выполнения зависит синергетизм личности – ее социальная дееспособность» (1, с.50).

Так, в условиях семьи человек осваивает культуру семейной жизнедеятельности: сын – ролевые функции сына, а затем отца; дочь – функции дочери, а затем матери. В коллективе человек осваивает коммуникативную культуру, роль лидера или исполнителя, члена трудового коллектива. В процессе социализации, на уровне взаимодействия личности и общества, человек овладевает ролевыми функциями Гражданина своей Родины и даже Гражданина Мира. При этом происходит активное становление «Я–концепции» человека. Его «Я–концепция» обогащается новыми ценностями, смыслами; формируется миропонимание личности, развиваются многообразные ролевые функции человека.

Следует заметить, что в современной педагогической литературе и передовой педагогической практике прослеживается устойчивая тенденция к усилению личностного подхода в воспитании. Это, однако, не означает, что снимаются как неактуальные проблемы воспитания в коллективе и через коллектив. Нет. Многие традиционные проблемы, особенно социализации личности, нельзя решить иначе, как опираясь на силу и воспитательные возможности не столько учителя, сколько коллектива учащихся. Но доминанта личностно–ориентированного воспитания имеет явную тенденцию и в этой ситуации. Но если в советское время воспитание в коллективе и через коллектив часто приводило к тому, что личность нивелировалась, так как воспитывалась для коллектива, то в современных условиях личность воспитанника даже в условиях коллективного воспитания должна получить простор и реальную возможность для проявления своих сущностных сил и способностей.

Обобщая изложенное, сформулируем для учителя несколько конкретных педагогических рекомендаций.

*Как осуществлять личностно-ориентированное воспитание?
(Эвристическое предписание)*

1. Полюбить своих учеников – значит не гладить их по голове, а постоянно настраивать себя на доброжелательно–доверительное взаимодействие с ними.

2. Стремитесь в любой ситуации понять своего воспитанника, его цели, мотивы, поступки.

3. Помните, что каждый ваш ученик – это уникальная личность со своими особенностями, амплитуда которых имеет свойство сильно меняться.

4. Помните, что каждый ученик хоть в чем–то, но талантлив.

5. Если ученик совершил даже самый отвратительный поступок, то дайте ему шанс исправиться, не будьте к нему злопамятны.

6. Ни в коем случае не сравнивайте детей друг с другом, а ищите в каждом ученике «свои точки роста».

7. Помните, что взаимная любовь с учениками идет от взаимопонимания, от сотрудничества к сотворчеству.

8. Ищите и дайте каждому ученику возможность самоутвердиться, самореализоваться.

9. Прогнозируйте, проектируйте, стимулируйте творческое саморазвитие каждого ученика.

10. Не бойтесь искренне восхищаться и гордиться своими учениками.

1.2. ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ВОСПИТАНИИ

Человек проявляется и развивается в деятельности. Эта закономерность и положена в основу принципа деятельностного подхода в воспитании.

Даже самый обычный школьный вечер, поход в осенний лес требует организации деятельности детей. Все в меру своих сил и способностей должны принять в намеченном деле посильное участие. Поэтому в реализации деятельностного подхода в воспитании вопрос: Давайте подумаем, как мы это будем делать? всегда является главным. Не навязывать и не давить на учеников своим авторитетом, а активно вовлекать в посильную и интересную для каждого ученика деятельность – вот основа деятельностного подхода в воспитании.

При анализе организации деятельности детей в процессе воспитания особое значение имеют представления о ее структуре. В работах психологов С.Я.Рубинштейна и А.Н.Леонтьева деятельность чаще всего представлена следующими компонентами: потребности, мотивы, действия, условия, операции, результаты. В работах психолога Н.К.Платонова эта схема еще более упрощена: цепь – мотив – способ – результат. Р.Х.Шакуровым предложена системно–динамическая структура деятельности, где дополнительно вводятся представления о фазах деятельности: ориентировка, программирование, реализация, завершение. Кроме того, вводится понятие «барьер» деятельности (2).

Наши исследования организации деятельности учащихся с педагогической точки зрения показывают, что она, как минимум, должна быть ориентирована на активизацию ее мотивационно–потребностной, процессуальной и содержательной стороны или сферы. С учетом этих трех сторон деятельность учащихся, будучи ориентирована на воспитательные цели (учебная, трудовая, игровая и др.), может быть представлена в виде трехмерной модели (см. рис.5).

Поскольку любая деятельность возникает в некоторой ситуации, в педагогике часто говорят о ситуативном подходе в воспитании.

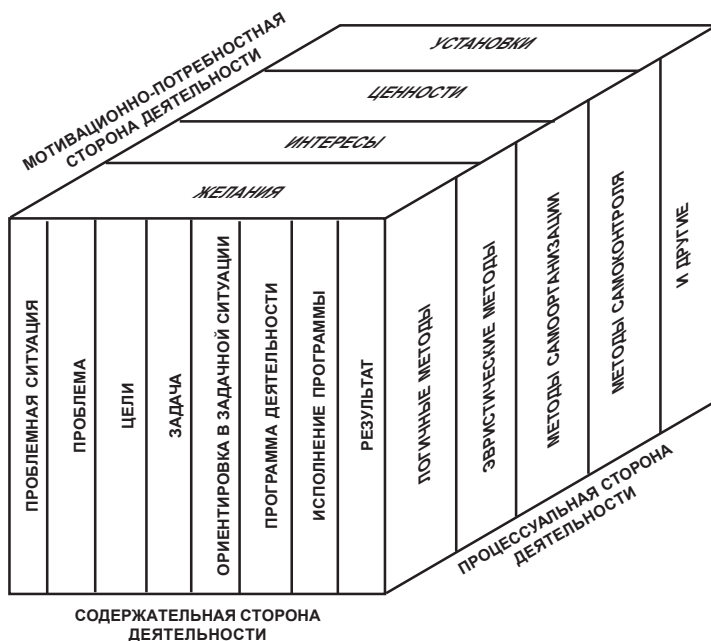


Рис. 3.1. Трехмерная модель анализа деятельности (учебной, трудовой, игровой и др.) воспитанника, организуемой педагогом в целях воспитания

В условиях ситуативного подхода в воспитании может быть реализован ряд педагогических правил, которых следует придерживаться.

Правило первое. В любой ситуации, какой бы сложной с педагогической точки зрения она ни была, не спешите и принимайте продуманное, взвешенное решение, мысленно проигрывая все возможные стратегии своих действий.

Правило второе. При принятии стратегии своего поведения отдавайте предпочтение высоконравственным критериям и приемам выхода из сложной педагогической ситуации, чтобы ваши воспитанники были абсолютно уверены в вашей профессиональной справедливости и честности.

Правило третье. В сложной педагогической ситуации не спешите решить все проблемы сразу и сейчас. Сложная проблема, как правило, требует поэтапного решения.

Правило четвертое. По ходу развития событий корректируйте свои действия.

Правило пятое. В случае ошибки или педагогического промаха честно признайтесь в этом самому себе и, если необходимо, и вашим воспитанникам. Это будет способствовать росту вашего авторитета.

тета в большей степени, чем ваше упорное стремление выглядеть всегда и во всем непогрешимым.

Важным элементом воспитания являются цели. Цели оказывают ориентирующее и системообразующее влияние на любую деятельность, в том числе и на воспитательный процесс, на его содержание, формы и методы, что в значительной степени детерминирует его конечный результат.

Великие педагоги прошлого Я.А.Коменский, К.Д.Ушинский придавали исключительно большое значение ясности и точности целей воспитания. Однако педагоги–практики часто не уделяют этому вопросу должного внимания. «Что сказали бы вы об архитекторе, – писал К.Д.Ушинский, – который, закладывая новое здание, не сумел бы ответить вам на вопрос, что он хочет построить – храм или просто дом. То же самое должны вы сказать и о воспитателе, который не сумеет ясно и точно определить вам цели своей воспитательной деятельности».

Вместе с тем вопрос о целях воспитания не так прост и очевиден, как это на первый взгляд представляется неискушенному в деле воспитания человеку. Прежде всего не вполне очевидно, как достаточно четко и ясно сформулировать цели воспитания. И в этой связи следует прислушаться к А.С.Макаренку, который считал, что «цели нашей работы должны быть выражены в реальных качествах людей, которые выйдут из наших педагогических рук». Но ясно и точно сформулировать всю палитру качеств растущего, к тому же активно саморазвивающегося человека не так–то просто.

В связи с этим к недостаткам целей воспитания следует отнести: размытость целей воспитания, подмену целей задачами, содержанием, а часто и просто видами деятельности, которые организует с учащимися учитель как воспитатель.

Вместе с тем цели в любой деятельности выполняют весьма конструктивную, направляющую и регулирующую функцию и в конечном итоге оптимизируют нашу деятельность.

В процессе целеполагания в воспитательной деятельности, как показывают теория и практика воспитания, необходимо учитывать, что цели воспитания должны: а) быть реальными, б) учитывать возрастные и индивидуальные особенности воспитанника (ученика), в) быть привлекательными, т.е. лично значимыми для самого ученика, г) общественно значимыми и соответствовать нашим лучшим гуманистическим представлениям о современном человеке как о человеке культуры и творчески саморазвивающейся личности.

В связи с изложенным **под целью воспитания** понимается некоторый идеальный образ, сознательно планируемый результат воспитательной деятельности учителя, сформулированный в конкретном перечне личностных качеств, которыми должен обладать воспитанник через некоторый отрезок времени.

Анализ многообразия целей воспитания применительно к учащимся средней школы показывает, что среди них могут быть выделены следующие.

1. Общие цели воспитания, которые могут быть заданы в форме описательной модели, т.е. перечне наиболее значимых личностных качеств выпускника средней школы.

2. Цели воспитания на конкретный возрастной период развития личности (например, для учащихся младшего школьного возраста (7–10 лет), среднего школьного возраста (11–15 лет), старшего школьного возраста (15–18 лет)).

3. Цели воспитания на конкретный год обучения (например, для учащихся 1–го или 9–го класса).

4. Цели воспитания для конкретного ученического коллектива, группы.

5. Цели воспитания конкретно взятого ученика.

6. Цели воспитания для конкретно возникшей педагогической ситуации.

Учитель, реализуя деятельностный подход в воспитании, должен видеть общие цели воспитания, а далее уже их конкретизировать.

Не ставя своей задачей раскрыть все компоненты и все аспекты деятельностного подхода в воспитании, подчеркнем, что в реальной педагогической практике целостно реализуется и мотивационно–потребностная, и процессуальная, и содержательная стороны деятельности, но и с учетом конкретно взятой личности. Поэтому более эффективным и для развития педагогической теории, и совершенствования педагогической практики является деятельностно–личностный или личностно–деятельностный подход как в воспитании, так и в обучении.

1.3. КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ВОСПИТАНИИ

В педагогике как науке, да и в самой педагогической практике, в последние годы все увереннее набирает силу культурологический подход, который реализуется как принцип культуросообразности воспитания, выполняющий системообразующую роль и для развития самой педагогики, и для совершенствования педагогической практики.

Сразу отметим, что суть принципа культуросообразности воспитания заключается в его опоре на следующую педагогическую закономерность. Воспитание будет тем эффективнее, чем в большей степени оно будет интегрировано и вписано в контекст культуры, а воспитанник будет активно овладевать и творчески развивать лучшие образцы культуры нации, страны, мировой цивилизации.

Итак, воспитание на основе принципа культуросообразности – это организация воспитания как процесса интериоризации (присвоения) и развития личностью достижений культуры.

Действительно, если для российской ментальности характерна соборность, то для культурологического подхода в воспитании важно проектировать и всячески развивать у учащихся дух коллективизма и сопричастности ко всему тому, что делается в классе, школе, городе, стране. Другими словами, развитие духовной культуры подрастающего поколения может стать реальностью только в том случае, если учащийся, будет непосредственным участником повседневной культурной, духовно–насыщенной жизни своей школы, лица, колледжа, своего города, страны.

Одним из перспективных направлений реализации культурологического подхода в воспитании можно считать идеи В.С.Библера, представленные в его концепции «Школа диалога культур». Воспитательный процесс в рамках этой концепции строится на том, что жизнедеятельность человека в своей основе диалогична, и личность свое духовное обогащение в процессе становления черпает не иначе, как в условиях диалога культур.

Культурологический подход в воспитании ориентирует педагога на то, чтобы российская культура, национальные традиции, национальная педагогика стали базовой основой воспитательного процесса.

Культурологический подход очень эффективен и по существу является центральной идеей в развитии этнопедагогики, которая в настоящее время так необходима применительно к воспитанию как русских, так и татар, чувашей, башкир и многих других народов, населяющих Россию. Этнопедагогика в последние годы стала предметом самых глубоких и тщательных исследований в работах Г.Н.Волкова, Б.Е.Осовского, К.Ш.Ахиярова, Я.И.Ханбинова, Р.А.Низамова и многих других.

Народная мудрость, традиции, фольклор, ритуалы, народные игры – все это очень эффективно для воспитания трудолюбия, гуманности, справедливости и взаимопомощи, т.е. тех качеств, которые несут в себе здоровье, нравственные основы каждого человека, каждой гармонически развитой личности.

Современный педагог вряд ли выполнит свою задачу без опоры на народную педагогику, без воспитания уважения у подрастающего поколения к традициям, языку, культуре своего народа. Многовековой опыт народной педагогики показывает, что проблемы культуры межнационального общения, проблема преемственности в цепи взаимосвязей прошлого и настоящего, уважительного и бережного отношения к народной мудрости уходят своими корнями в этнопедагогику.

Воспитание культуры человека в современных условиях во всех ее аспектах и направлениях вряд ли возможно без учета психологического склада каждого народа, его традиций, обычаев и ценностей. Так, например, когда мы говорим о соборности, коллективизме, о

развитии этих качеств у подрастающего поколения, то отталкиваемся от характерных особенностей русского народа, его неприятия человеческого эгоизма, индивидуализма, когда человек противопоставляет себя обществу, коллективу.

В контексте культурологического подхода в воспитании нельзя обойти вниманием такие особенности русской культуры, как воспитание человека с ориентацией на духовно–нравственные ценности, развитие в нем христианской морали, соборности.

Поскольку культура – это порождение цивилизации и цивилизованного образа жизни, то все предметы, которые окружают современного цивилизованного человека, также несут в себе определенный культурологический потенциал. Ибо в каждом из них отражены определенные идеалы и ценности того, кто их производил. Поэтому, с одной стороны, предмет изначально представляет собой определенную культурную ценность, с другой – он прямо или косвенно оказывает влияние на культурные ценности последующих поколений, которые будут его воспринимать или непосредственно использовать в своей практической деятельности.

В настоящее время в реформировании образования ценностные ориентации смещены на «гуманитарную культуру» и недооценивается, на наш взгляд, значение «естественнонаучной культуры» для гармонизации развития личности, ее мировоззрения, миропонимания. Вместе с тем реально «формируются две разные культуры, обладающие разными языками, критериями и ценностями: культура естествознания с доминантой научного метода и культура гуманитарная, основанная преимущественно на интуитивном, внелогическом, обрывном мышлении» (1, с.38).

Ученые обеспокоены поляризацией культуры, «физик» не всегда понимает, а часто просто не стремится понять «лириков», и наоборот. Более того, в советский период, особенно в естественнонаучном образовании, существовала вполне определенная установка на атеистическое воспитание. Атеизм стремился вытравить в человеке религиозные чувства одухотворенности, сопричастности человека и Бога. Вместе с тем, мы все более и более осознаем, что понятие Бога связано не только с чувством религиозности, а с глубинными основами человеческого духа, поисками смысла жизни человека как частицы Вселенной.

Культурологический подход по значимости все более находит понимание и поддержку как у ученых–педагогов, так и у педагогов–практиков. Вот как пишет в связи с этим известный московский педагог Н.Е.Щуркова: «Воспитание – это целенаправленное, построенное на научных основах, отражающих природу ребенка и природу развития личности, организованное профессионалом–педагогом восхождение ребенка к культуре современного ему общества, вхождение его с помощью педагога в контекст культуры и развитие способности

жить в современном обществе, сознательно строить свою жизнь, достойную человека» (2, с.7).

Действительно, воспитание – это не только результат деятельности профессионала–педагога, на чем акцентирует внимание Н.Е.-Щуркова, но и то, что «воспитание активно осуществляется только там, где ежедневно и ежеминутно происходит воссоздание образа жизни, достойной современного человека, современного общества: ребенок читает, слушает музыку, чистит зубы и принимает душ, ест приборами, выражает свою любовь окружающим, проявляет заботу о слабых» (2, с.7). Т.е. воспитание – это целенаправленная организованная жизнь ребенка в контексте конкретной культуры.

Разработке культурологического подхода а воспитании большое внимание уделено в исследованиях Е.В.Бондаревской (5), которая и в развитии педагогической теории, и в совершенствовании педагогической практики рассматривает воспитание как процесс возрождения человека культуры. В связи с этим она акцентирует внимание на том, что «воспитание, понимаемое как необходимое условие социализации личности, является экономически и социально обусловленным процессом, выполняющим в обществе прогрессирующие и стабилизирующие функции: сохранение, воспроизводство и развитие культуры; обслуживание исторического процесса смены поколений; формирование личности как субъекта культуры, исторического процесса, собственного развития и жизнестворчества» (5, с.3).

В культурологическом подходе в педагогике, в том числе и воспитании, в качестве приоритетных могут быть выделены и другие стратегии: 1) одной из приоритетных целей воспитания является развитие личности как человека культуры; 2) эффективность воспитания во многом зависит от уровня общей культуры (нравственной, физической, эстетической и т.д.) учителя, а также его профессиональной культуры; 3) в воспитании в качестве базиса и приоритета должна быть национальная культура и соответственно этнопедагогика; 4) в воспитании необходимо учитывать социокультурную ситуацию; 5) уровень культуры родителей играет важную, а порой решающую роль в воспитании личности; 6) достижения мировой культуры должны быть выделены в контексте процесса воспитания.

1.4. ЦЕННОСТНЫЙ ПОДХОД В ВОСПИТАНИИ

Проблема целей, как и проблема ценностей в воспитании, всегда была актуальной. От того, на чем акцентировал внимание педагог, какие ценности для него были приоритетными и особенно значимыми, зависело, в каком направлении будет выстраиваться и осуществляться процесс воспитания.

В последние годы в России и психологи, и педагоги много внимания уделяют общечеловеческим ценностям. На вопрос: Что понимать под общечеловеческими ценностями? Е.А.Климов отвечает следующим образом: «... В качестве приемлемой рабочей модели

«общечеловеческих» ценностей следует принять те наиболее общие ценностные представления, которые свойственны «делателям». А они, нам думается, как минимум, следующие:

1) постоянно улучшаемая репродукция себе подобных (по признакам умонастроения, менталитета, отношения к миру, умелости, опыта, телесности);

2) ориентация на проектирование и улучшение предметного мира, среды обитания (что касается познания, то функция его – обслуживать праксис), совершенствование телесной организации людей;

3) уважительное и терпимое отношение к индивидуальному, половозрастному своеобразию каждого, к факту его неповторимости, уникальности, творческой;

4) взаимообогащение информацией, опытом, достижениями» (6, с.4).

И далее, разъясняя субъективность представлений человека о ценности, Е.А.Климов подчеркивает, что «ценностные представления надо активно и искусно культивировать в сознании подрастающего человека как потенциального субъекта труда, а не рассчитывать, что они сами «произрастут» в порядке вольного самоопределения» (6, с.46).

Трансформации ценностей и их смещению в сторону от духовно-нравственной сферы и в обществе, и в образовании посвящена книга Н.Д.Никандрова «Россия: ценности общества на рубеже XXI века», где дается трактовка общечеловеческих ценностей: «... Это ценности, которые принимают все люди, подавляющее большинство...»

В исследовании Н.Д.Никандрова на основе анализа обширного фактического материала показано, как в условиях капитализации российской экономики и новой политической ориентации смещаются представления молодежи о справедливости, честности в сторону вседозволенности, стяжательства, эгоизма и стремления разбогатеть любой ценой. Н.Д.Никандров (7, с.15) разделяет значимость набора ценностей, которые предлагают сейчас В.А.Караковский и другие педагоги. Это – человек (абсолютная ценность), семья, труд, знания, культура, отечество, земля, мир. Однако Н.Д.Никандров считает нецелесообразным обособлять три отдельных «подхода» или «уровня»: религиозный, житейский и путь обращения к ценностям фундаментальным, более общим понятиям, так как они существуют в едином русле развития человеческой морали.

Среди ценностей и ценностных ориентации учащейся молодежи чаще всего называют такие: стремление к истине, социальная справедливость, честность и достоинство, здоровье свое и окружающих, доброжелательность и гуманность, готовность прийти на помощь, уважение к таланту и инакомыслию, миролюбие и способность к самодисциплине, любовь к отечеству, поклонение Богу и другие. Естественно ценности с точки зрения их содержания могут быть дифференцированы: социальные (свобода, равенство, братство и т.д.), ду-

ховно–нравственные, экологические, интеллектуальные (творчество, талант) и другие.

При анализе и развитии ценностных ориентаций учащейся молодежи часто задают вопрос: Что приоритетнее – общечеловеческие или национальные ценности? Нам представляется, что сама постановка такого вопроса провоцирует на их противопоставление. Наиболее убедительным, как нам кажется, является такая точка зрения. В становлении личности россиянина или человека любой другой национальности, должен возникнуть органический сплав национальных и общечеловеческих ценностей. Нельзя их отождествлять, но небезопасно их противопоставлять.

В реализации ценностного подхода в воспитании подрастающего поколения еще много проблем и нерешенных задач, но по одной из них нам хотелось бы сформулировать свое представление.

В условиях нарастающей тенденции капитализации общества усиливается стремление к приобретательству. Покупка какой–то вещи (часто очень необходимой) порой становится целью и даже смыслом человеческой жизни. И вопреки гармонии в человеке духовных и материальных ценностей приобретательский инстинкт постепенно трансформируется в главный, а порой и единственный смысл жизни. Автор этих строк – не за аскетический образ жизни, а за то, чтобы российский учитель «открыл российскому юноше и девушке, обдумывающим житие», что между «иметь» и «быть», главное, приоритетное все–таки «быть», а не только «иметь»!

Среди ценностей и ценностных ориентации учащейся молодежи в ближайшие годы огромной по значимости педагогической проблемой является проблема воспитания у российского школьника осознания **ценности здорового образа жизни, образованности, культуры общения и поведения.**

Следует заметить, что, например, в США особенно в последние годы у старшеклассников активно формируется культ здорового образа жизни, а ценность получения качественного среднего и высшего образования осознается 88–96% учащихся. Российский же старшеклассник пока еще не осознает этого, хотя позитивные тенденции в этом направлении уже отмечаются. Число учащихся, стремящихся к получению высшего образования, неуклонно растет и колеблется от 60 до 70%.

Между истинными и ложными ценностями в сфере образования и воспитания лежит ряд образов и представлений, истинность или ложность которых могут оценить только время и условия нашей жизни. Так, в последние годы упал интерес учащихся и студентов к чтению художественной литературы, особенно отечественных классиков, молодежь предпочитает им видеофильмы, часто в художественном отношении не лучшего образца.

Реализация ценностного подхода в воспитании тесно связана с разработкой проблемы развития и саморазвития у подрастающего

поколения истинных национальных и общечеловеческих ценностей в сфере духовной и материальной культуры.

Развертывание цепочки: «Образ мира» – «Образ-Я» – «Образ будущего» невозможно без ориентиров и критериев, в качестве которых выступают ценностные ориентации взрослеющей личности.

Школа, образование, а особенно воспитание подрастающего поколения, должны выстроить перед саморазвивающейся личностью тот спектр ценностей, который был бы достоин человека XXI в. Воспитательная функция учителя в системе взаимодействия «учитель – ученик» будет в том случае стимулом для саморазвития личности ученика, если не навязывать, а обсуждать и осоздать у ученика не мнимые, а истинные ценности.

Как отметил философ А.Г.Здравомыслов, механизм превращения внешних стимулов в ценность представляет собой следующее: «Стимулы и причины человеческой деятельности получают в сфере ценностей дальнейшее развитие: потребности, преобразованные в интересы, в свою очередь, «превращаются» в ценности» (8, с.160). С точки зрения процесса воспитания этот механизм можно выстроить так: 1) педагогическое стимулирование интереса, показ личной и социальной значимости истинных национальных и общечеловеческих, духовных и материальных ценностей; 2) педагогическая инструментовка, вовлечение воспитанника в различные виды деятельности и общения, где бы он осознал, испытал потребности в достижении, овладении вышеперечисленными ценностями; 3) воспитание, которое на отдельных этапах переходило бы в самовоспитание, где критерием жизнедеятельности воспитанника стали бы не мнимые, а истинные ценности.

Ценностные ориентации личности в воспитании приобретают особое значение, так как, с одной стороны, они выполняют роль внутренних стимулов, с другой – роль критериев, с опорой на которые личность осуществляет свое поведение и деятельность.

Если наше воспитание будет ориентировано на то, что в эпицентре ценностных ориентации саморазвивающейся личности будут Человек, Труд, Мир, Свобода, Совесть, Справедливость, Добро, Истина и Красота, т.е. наш воспитанник в качестве критерия будет руководствоваться в своих действиях и поступках общечеловеческими ценностями, то мы введем подрастающее поколение в мир гуманной педагогики, а самого воспитанника приобщим к общечеловеческим идеалам и ценностям.

Когда в эпицентре ценностей мы ставим Человека, то, естественно, следуем и российской традиции, которую наиболее емко и точно сформулировал Н.А.Бердяев: «... Поистине, в центре мира стоит человек, и судьба человека определяет судьбу мира, через него и для него» (9, с.74).

Но наряду с несомненным прогрессом в понимании общечеловеческих ценностей, которые сегодня особенно актуальны для вос-

питания учащейся молодежи, существуют также барьеры в их формировании, которые особенно отчетливо стали проявляться в условиях рыночных отношений: 1) **гипертрофия** в представлениях учащейся молодежи роли и значении денег, вещизм, ориентация на личное материальное благополучие любой ценой; 2) **недооценка**, а порой и **пренебрежительное отношение к национальным культурным ценностям**; **слепое, часто бездумное, преклонение перед всем иностранным**; 3) **недооценка роли и значения природы** в жизнедеятельности человека. Отношение к природе только как потребителя, а не созидателя; 4) **нетерпимое отношение к инакомыслящим**; 5) **недооценка доброты, совестливости, милосердия и других нравственных качеств**.

1.5. ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ВОСПИТАНИИ

Современное воспитание, как и образование, трудно представить без гуманистического подхода, ориентации на самого человека, на уважение его человеческого достоинства, создания всех необходимых условий для его свободного развития.

Гуманистический подход в воспитании прежде всего отражает систему взглядов, согласно которым человек, воспитуемая личность представляет собой высшую ценность, имеющую право на существование, счастье, достойную Человека жизнь. Поэтому для гуманной педагогики права и свободы ребенка, его свободное и творческое развитие и саморазвитие являются приоритетными.

Гуманистический подход в воспитании ориентирован на то, что взаимодействие «воспитатель–воспитанник» базируется на взаимном уважении, справедливости и любви.

Гуманизм должен стать универсальной человеческой ценностью, без опоры на которую трудно себе представить, как можно воспитать человека справедливого, свободного, открытого внешнему миру.

Итак, гуманистический подход в воспитании, с одной стороны, опирается на гуманистическое мировоззрение, с другой – ориентирован на то, чтобы целенаправленно формировать у воспитанника гуманистическое мировоззрение. Данный подход в воспитании вместе с тем ориентирует педагога–воспитателя на формирование гуманных взаимоотношений воспитанников, их уважительное, справедливое и честное отношение друг к другу.

Гуманизм предполагает и гуманное отношение к природе, которое наиболее продуктивно может реализоваться через экологическое образование и воспитание.

Гуманистическая парадигма ценностных ориентации требует анализа и глубокого осмысления таких диаметрально противоположных явлений, понятий, личностных качеств, как жизнь и смерть, честность и лживость, доброжелательность и агрессивность, любовь и ненависть, и т.д.

В свете гуманистической парадигмы важно создать реальные педагогические условия образования и воспитания, чтобы маятник ценностей и ценностных ориентации и учителя, и учеников все более смещался в сторону истинно человеческих качеств, чтобы реальные педагогические ситуации создавали возможности их постижения, роста и саморазвития. А это в свою очередь требует, чтобы педагогические ценности смещались в сторону культуры педагогического общения, диалога, творческого самовыражения и учителя, и учащихся. При этом речь идет не об отказе от традиционных форм и методов воспитательной деятельности учителя, а о смещении приоритетов, о качестве функционирования и саморазвития педагогической системы.

В своей замечательной книге «Размышления о гуманной педагогике» Шалва Амонашвили делает вывод: принципы гуманного педагогического процесса требуют от учителя, родителей того, чтобы «устроить окружающий мир и педагогический процесс так, чтобы в них:

1. Ребенок познавал и усваивал истинно человеческое.

«Истинно человеческое» – это правдивое, справедливое, научное, нравственное, доброе, полезное.

2. Познал себя как человека.

«Как человека», т.е. как созданного для людей (прошлых, настоящих, будущих), для себя, для Природы, для добрых человеческих дел, для заботы, для созидания, для творчества и труда, для обогащения, украшения, очеловечивания жизни.

3. Проявлял свою истинную индивидуальность.

4. Находил общественный простор для развития своей истинной Природы.

«Истинная Природа» – безграничность возможностей, задатков, способностей, талантов, в общем всего дара от Природы.

5. Его интересы совпадали с общечеловеческими интересами.

Интересы ребенка – его потребности, тенденции, хотения, увлечения, желания, опыт, знания; «общечеловеческие интересы» – значит общечеловеческие ценности, культура, знания, опыт, науки, нравственность, эстетика, религия, мировоззрение, труд, здоровье...

Были предотвращены источники, способные провоцировать ребенка на асоциальные проявления» (10, с.191–192).

Нам представляется, что сформулированные Ш.Амонашвили закономерности и принципы в своей основе отражают и интегрируют наиболее значимые стратегии современного гуманного подхода в воспитании.

Глава 2. ПРИОРИТЕТНЫЕ СТРАТЕГИИ ВОСПИТАНИЯ

2.1. ВОСПИТАНИЕ ДУХОВНО И ФИЗИЧЕСКИ ЗДОРОВОЙ ЛИЧНОСТИ

В условиях духовного кризиса и упадка нравственности во всех слоях российского общества, в том числе и учащейся молодежи, мы можем и должны обратиться в прошлое, к именам философов «се-

ребряного века» Н.Бердяеву, В.Розанову, В.Соловьеву, Н.Рериху, в чьих трудах раскрыты философско-этические основы российской духовности и культуры.

Идея приоритета духовности, нравственности в развитии человека характерна для русской философской традиции. Именно эта идея легла в основу «Учения живой этики», содержащего много конкретных рекомендаций и наставлений. Так, например, необходимо изначально направлять свои мысли и поступки на добро людям, усмирять в себе раздражение и гнев, освобождаться от страха и подозрительности, беречь и приумножать красоту и любовь к людям, веру в себя и те созидательные силы, которые несут в себе природа и окружающие нас люди.

Часто можно слышать утверждение, что сначала нужно вдоволь накормить и одеть людей, а потом уже думать о духовности. Да, это весьма расхожая точка зрения, но для воспитания и развития человека необходимо только задуматься о первопричинах наших бед и несчастий, об истоках нашего кризиса в экономике и криминализации общества, как мы сейчас же начинаем понимать, ценить и выстраивать приоритеты, не иначе как для развития духовно–нравственной сферы личности, основы современного воспитания.

Проблема души и духовного общения в педагогике и психологии находится, как нам представляется, на стадии рабочих гипотез и общих размышлений. Как писал в связи с этим В.П.Зинченко: «Мы знаем, что есть внутренний «голос совести», «крик души», а каков их язык, словарь – можем только фантазировать. Голос совести можно подавить или прислушаться к нему. Если он подавлен, то человек оказывается глух и к голосу разума. Душа ноет, радуется, болит, даже вещает. Но имеет ли она свой собственный язык или пользуется другими языками, остается загадкой» (1, с.11).

К примеру, понятие «совесть» тесно связано с чувством «стыда». Слово «совесть» («со» – «ведать») означает, что внутренний голос подсказывает нам, что мы что–то делаем не то и не так. Совесть выступает как бы духовным механизмом, корректирующим наше поведение с точки зрения принятых нами морально–этических норм. Даже с пониманием того, что такое совесть, становится ясно, как важно изначально на нее опираться, а значит, и развивать в различных ситуациях воспитания.

Духовность, являясь фундаментальным свойством человека, интегрирует в себе духовные потребности и способности человека самореализовывать себя в поисках истины в творчестве, в стремлении к добру, свободе и справедливости. Духовность человека – явление многогранное. Душа человека познает мир и реализует себя согласно канонам русской православной церкви в Святой Троице: Вере, Надежде и Любви.

Сразу заметим, что в понимании духовности развиваются две стратегии: религиозное и светское представления о ней. Поскольку антиподом духовности в религиозных наставлениях лежит понятие «греха», то богословские теории делят греховные действия на: опущение, когда не выполняется то, что повелевается, и нарушение, когда делается то, что воспрещается. В результате греховного падения человек истребляет в себе Добро и Любовь к Богу, разрушает в себе основы Духовности.

Духовность в светском понимании в представлении русской интеллигенции вбирает в себя все лучшее, что интегрирует духовно–нравственная деятельность и духовно–нравственная личность. Духовно–нравственную, т.е. духовно здоровую, личность как цель светского воспитания можно охарактеризовать через понятия: совестливая, честная, правдивая, ответственная, милосердная, отзывчивая, тактичная, добропорядочная, сострадающая, сочувствующая личность.

В силу своей сложности понятие духовности не исключает, а предполагает философско–творческую рефлексию в процессе активного становления «самости» растущего человека, саморазвития его личности, которое осуществляется в непрерывном самопознании, самоопределении, самоуправлении, самосозидании и самореализации.

Воспитание духовно здоровой личности должно начинаться с формирования у растущего человека нравственных ценностей, связанных и раскрывающихся через такие понятия, как совесть, доброжелательность, терпимость к инакомыслию.

Воспитание в подрастающем поколении духовности требует педагогического стимулирования и культивирования в личности воспитанника чувства справедливости, независимости, внутренней свободы.

Развитие духовной сферы чаще всего связывают с понятием «свобода». В последние годы много педагогических исследований посвящено свободе в воспитании и обучении, особенно в связи с развитием творческого потенциала личности ученика.

«Свобода, творчество, развитие, – пишет А.В.Хуторской,– понятия взаимосвязанные. Развивается лишь тот, кто создает и творит новое, кто выходит за рамки предопределенного, реализует потенциальные возможности своего внутреннего мира. Творчество возможно только в условиях свободы, по крайней мере, свободы выбора. Если учитель обеспечивает ученика правом выбора творческой работы, формы ее выполнения и защиты, поощряет собственный взгляд ученика на проблему, только тогда можно ожидать творческого результата. Школа свободного развития и школа творчества, таким образом, суть синонимы, взаимонеобходимые и взаимообусловленные» (2, с.4).

Действительно, свобода и творчество взаимно обусловлены, но это не синонимы, и степень их необходимости в обучении и воспита-

нии очень сильно варьируется как внешними (учителем заданными), так и внутренними условиями (способностями и степенью готовности самого ученика).

Философия образования, ориентирующая современного учителя на реализацию принципа свободы в воспитании и обучении, должна, вероятно, уравновесить его принципом вариативности выбора действий, поступков и самой творческой деятельности как учителя, так и ученика.

Даже выдающиеся художники реализуют свою свободу в художественном творчестве в той степени заданности, которая обусловлена их потребностями, интересами и творческими возможностями. Поэтому применительно к обучению и воспитанию целесообразнее говорить о **принципе свободы и вариативности выбора как в творчестве учителя, так и ученика.**

Для развития духовной сферы ученика очень важна ориентация и опора ученика на принцип творческой рефлексии. Рассматривая творческую рефлексию как принцип и одновременно как процесс продуктивного осознания, осмысления собственных переживаний, собственной мыследеятельности, мы должны там, где это возможно и необходимо, побуждать ученика к тому, чтобы она, т.е. творческая рефлексия, состоялась. Чтобы ученик в ситуации творческого успеха и вдохновения, особенно на завершающих этапах своей учебно-творческой деятельности, попытался осознать и осмыслить то, как он этого достиг, какими приемами, методами, каковы были барьеры и трудности и как он их преодолел. Если педагог в этой ситуации хоть в малой степени сможет содействовать творческой рефлексии ученика, то он тем самым формирует его методологическую культуру и одновременно способствует развитию его духовной сферы.

Воспитание духовности связано и с необходимостью бережного отношения учителя к индивидуальным «духовным святыням» каждого ученика. Для современного учителя важно, не вторгаясь в духовный мир ученика, понять этот мир и создать реальные условия для духовно-нравственного самосозидания ученика.

В решении проблем духовно-нравственного понимания ученика решающую роль может сыграть метод эмпатии, который позволяет понять, осмыслить те духовно-нравственные переживания, которые испытывает ученик, если мысленно смоделировать «вживание» в его проблемы, его образ мыслей и его наиболее характерные стратегии поведения. Поскольку духовно-нравственная составляющая нашего воспитанника – всего лишь, хотя и важнейшая, но часть его личности, для ее глубокого понимания и развития необходимо восприятие воспитанника как целостной личности со всеми ее достоинствами и недостатками.

Следует, однако, заметить, что многие вопросы духовно-нравственного воспитания требуют не изобретения новых приемов, ме-

тодов, а разумного использования и системного применения старых, общепринятых. Ибо, как сказал классик, и устарела старина, и старым бредит новизна. Приведем общеизвестные, но очень важные для каждого учителя этические правила.

10 этических правил для учителя на основе принципа «Не навреди»

1. Не унижайте своих учеников, а чаще отмечайте их достоинства и успехи.

2. Не конфликтуйте с учениками, а приобщайте их к сотрудничеству и сотворчеству.

3. Не жалуйтесь на учеников их родителям, а ищите выход из любой самой сложной ситуации.

4. Не относитесь предвзято–негативно к своим ученикам.

5. Не разглашайте секретов ваших учеников, если они их вам доверяют.

6. Не перегружайте учеников непосильными для них задачами и заданиями.

7. Не исключайте того, что в некоторых ситуациях ученики оказываются умнее вас.

8. Не спешите ставить ученику двойку, не заинтересовав, не проявив усилий научить его.

9. Не ищите для всех раз и навсегда установленных требований, а действуйте с учетом ситуации и конкретного ученика, т.е. творчески.

10. Не обольщайтесь, каких бы педагогических успехов вы не достигли. Помните, что у вас всегда есть резервы для творческого саморазвития.

Далее в связи с обсуждением проблем развития духовно–нравственной сферы наших воспитанников хотелось бы остановиться на очень емком понятии «интеллигентность личности». Слово «интеллигентность» мы чаще всего произносим в контексте характеристики личности, для которой характерны высокий уровень духовности и нравственности, общей и профессиональной культуры, высокого интеллектуального и творческого развития, четко выраженной, активной гражданской позиции. Таким образом, понятие «интеллигентность» характеризует не какой–то определенный класс, а наиболее развитую и прогрессивную часть общества, которая ни в коем случае не служит реакции или регрессу общественного развития.

Следует особо подчеркнуть, что для интеллигентности как интегральной характеристики личности в большей степени характерны духовность, стремление к самореализации и творческому саморазвитию, т.е. понятия «интеллигентная личность» и «творчески саморазвивающаяся личность» не синонимы, но они в значительной степени перекрывают друг друга. Вот почему среди целей и ценностей современного российского образования и воспитания понятие «ин-

теллигентность» должно возродиться и стать приоритетной стратегией образования и воспитания.

При характеристике процесса и проблем воспитания духовно здоровой личности акцентируем внимание читателя на явлениях и соответственно понятиях «духовность» и «душевность». В философской, психологической и педагогической литературе эти понятия неправомерно либо противопоставляют, либо отождествляют. Нам представляется, что явления «духовности» и «душевности» имеют единое ядро – «самость» человека, но разный вектор направленности развития и саморазвития. Так, «духовность» имеет вектор субъект–субъектной ориентации, т.е. то, что выводит религиозного человека на путь духовного движения к Богу. А для человека светской ориентации «духовность» характеризует его самопостижение и самодвижение к Сверхразуму, Космосу через самосозидание и самосовершенствование.

Когда речь идет о «душевности», то вектор развития и саморазвития имеет социокультурную субъект–объектную ориентацию, ибо «душевность» проявляется во взаимодействии человека с человеком. Таким образом, условно можно представить «духовность» как путь–вектор вертикального самосозидания человека, а «душевность» – это и самосозидание, и самореализация человека в горизонтальном – социокультурном поле взаимодействия. Как видим, все это непросто для понимания: еще сложнее обстоит с тем, чтобы духовность и душевность человека стали предметом воспитания. Вот почему все наши методики воспитательного взаимодействия должны быть чрезвычайно отзывчивым и нежным инструментом, как камертон, улавливающий и настраивающийся на частоту ответного резонанса, самодвижения к нам и к самой себе личности воспитанника.

Но размышляя об интеллигентности и интеллигенции, нельзя не обратить внимания на такую ее составляющую, как интеллект, интеллектуальную элиту. Когда речь идет о воспитании интеллектуальной элиты, имеют в виду ряд крупных бесспорных показателей, таких, как прогрессивно направленный менталитет, креативность (творчество) мышления, высокий уровень критичности.

Итак, если учитель является человеком высокого уровня интеллигентности, то он обладает способностями к душевному резонансу и, далее, к глубокому проникновению, пониманию и созиданию духовного мира воспитанника.

Развивая свои мысли и суждения о воспитании духовно и физически здоровой личности, приведем слова из Устава Всемирной организации здравоохранения: «Здоровье – это состояние полного физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней или физических дефектов». В контексте сказанного уместно напомнить слова В.А.Сухомлинского: « Забота о человеческом здоровье, тем более о здоровье ребенка – это не просто комп-

лекс санитарно–гигиенических норм и правил, не свод требований к режиму, питанию, труду и отдыху. Это, прежде всего, забота о гармонической полноте всех физических и духовных сил, и венцом этой гармонии является радость творчества» (3, с. 105).

Развитие духовно и физически здоровой личности становится в последние годы предметом специальных исследований педагогической валеологии, проводимых в Санкт–Петербургском и Казанском университетах и других научных центрах. Создаются специальные валеологические службы в школах, лицеях, гимназиях. В этой связи обратим внимание читателя на валеологическую службу гимназии № 4 Набережных Челнов, эффективность которой показана в диссертационном исследовании Л.А.Коротаевой (4).

Перспективным в этом плане является специальный курс «Валеология», который внедряется в некоторых средних школах Москвы, Санкт–Петербурга, Казани, Набережных Челнов, Ижевска, Самары и др. В 1995 г. уже 3000 школ России включили в свое расписание уроки валеологии. В настоящее время все осознали, что здоровье не только, а часто не столько предопределяется психофизиологическими особенностями человека, сколько образом его жизни в семье, уровнем воспитания в семье и школе, уровнем культуры социальной среды, а которой осуществляется жизнедеятельность человека.

Нельзя сказать, что учащиеся не осознают значения здоровья, но, к сожалению, ценность здоровья, здорового образа жизни осознается ими только тогда, когда оно уже в значительной степени подорвано.

В воспитании духовно–нравственных, интеллектуальных и физических качеств личности необходимо отдать приоритет ее духовным потребностям. В современных условиях в соотношении «быть» или «иметь» реклама, средства массовой информации внушают подрастающему поколению, что главное – «иметь». Однако, как писал еще академик П.А.Капица, «материальное богатство находится вне человека и со временем расходуется, и должно возобновляться. Духовное богатство, как наука и искусство, передается из поколения в поколение и сохраняется. Оно не имеет ограничений для своего роста... Неограниченный рост материального потребления, становится для человека вредным и тормозит его духовное развитие» (5. с.495)

Если обратиться непосредственно к проблемам современной школы, то одной из них являются нервно–психические перегрузки и периодически возникающие стрессы, разрушительно воздействующие на здоровье ребенка, подростка. Причем стрессовые ситуации, как ни парадоксально, создают сами учителя. По данным В.Н.Касаткина, приведенным в работе Е.А.Ямбурга (6, с.16), при прочих равных условиях (психологический фон, квалификация учителя и т.д.) заболеваемость детей у добрых, снисходительных учителей на 15% ниже, чем у авторитарных!

Современная школа, как ни печально, кажется больше делает для разрушения здоровья школьника, вместо того, чтобы сохранить его и укрепить.

Смещая свой анализ на проблемы физического воспитания в средней школе, уточним суть этого понятия.

Физическое воспитание – это процесс, являющийся составной частью общего воспитания личности, направленный на развитие, саморазвитие физической культуры человека. Таким образом, физическая культура является и целью, и одновременно важнейшим условием становления и саморазвития личности. В свою очередь «под физической культурой личности понимается достигнутый уровень физического совершенства человека и степень использования приобретенных двигательных качеств, навыков, специальных знаний в повседневной жизни» (7, с.29). В результате анализа педагогической литературы и педагогической практики среди задач физического воспитания выделены следующие.

Оздоровительные задачи: 1. Содействие укреплению здоровья, разностороннее и оптимальное развитие физических способностей, формирование и развитие двигательных навыков, снятие утомления и повышение физической и умственной работоспособности. 2. Оптимальное развитие и укрепление органов дыхания и сердечно–сосудистой системы, улучшение обмена веществ и повышение жизнедеятельности организма. 3. Предупреждение и устранение функциональных отклонений в отдельных органах и системах организма. 4. Закаливание организма и развитие гигиенических навыков и привычки повседневно заботиться о своем здоровье.

Образовательные задачи: 1. Овладение основами знаний в области физической культуры и способами их применения в целях физического самосовершенствования. 2. Формирование двигательных умений и навыков, необходимых в быту, труде, военном деле, а также в целях самозащиты в экстремальных ситуациях. 3. Развитие способностей, облегчающих овладение новыми формами движений.

Задачи физического воспитания по развитию личностных качеств: 1. Развитие потребностей в здоровом образе жизни. 2. Развитие целеустремленности, смелости, выносливости, решительности, ловкости, гибкости, коллективизма, способности к сотрудничеству и многих других личностных качеств. 3. Формирование негативного отношения к вредным привычкам (алкоголю, табакокурению, наркомании).

Основными формами физического воспитания являются уроки физической культуры в школе, спортивные тренировки в детских спортивных школах, утренняя зарядка. Кроме того, большую роль в физическом воспитании могут сыграть спортивные праздники, соревнования, разнообразные спортивные игры, туристические походы. Названные формы физического воспитания имеют еще далеко не использованные резервные возможности. Главная из них – это

учет индивидуальных, возрастных особенностей и возможностей каждого ученика.

В процессе физического воспитания необходимо, с одной стороны, исходить из потребностей учащихся в двигательной активности, из их актуального (уже достигнутого) уровня физического развития, с другой – постепенно стимулировать их интерес, стремления и физические умения, приобщая их к физической культуре и спорту.

В процессе физического воспитания большое значение имеют специально подобранные, систематически выполняемые физические упражнения. **Физические упражнения** – это специально организованное с целью физического развития совершенствование двигательных умений и навыков, укрепление здоровья человека в интересах его подготовки к труду и другим видам и формам жизнедеятельности. Однако следует помнить, что в процессе систематических физических упражнений в развитии двигательных качеств происходят качественные изменения, имеющие несколько характерных фаз.

Сначала развитие одного качества сопровождается приростом других качеств, которые в данном случае специально не развивались (фаза генерализации). Далее рост одного качества уже не сопровождается ростом других качеств (фаза концентрации и специализации). Последующее усиленное развитие какого-либо одного качества тормозит развитие других качеств. Например, целенаправленное развитие силы приводит к торможению скорости. Это позднее явление в специальной литературе получило название диссоциации. Все это следует иметь в виду, особенно тогда, когда мы приобщаем ребенка, подростка к спортивной деятельности, к систематическим занятиям тем или иным видом спорта. При этом необходимо учитывать как индивидуальные, так и возрастные особенности личности.

Различные функции и качества личности достигают своего максимального развития в разном возрасте. Показатели быстроты, ловкости, координированности, гибкости достигают пика в основном уже в 13–15 лет. Известно, что если, например, в этом возрасте не развивать гибкость, подвижность в суставах, то дальнейшие упражнения для развития этого качества успеха не принесут. Практика показывает, что научить детей плавать, ездить на велосипеде, прыгать через скакалку легче в дошкольном возрасте, потому что в этот период активно развиваются органы равновесия, координация движений, меньше выражены защитные реакции, связанные с боязнью.

Сила, выносливость начинают проявляться в полной мере лишь после периода полового созревания. Например, выносливость начинает интенсивно возрастать только с 15–16 лет. Мышечная сила и аэробная выносливость максимально проявляются в 25–30 лет.

В отдельные возрастные периоды различные функции и качества изменяются в разных направлениях: одни возрастают, другие регрессируют, особенно в период полового созревания: скоростно-

силовые растут интенсивно, а показатели координации движений снижаются. Это связано с гормональной перестройкой организма, которая приводит к превалированию возбуждения над торможением и к увеличению скорости течения нервных процессов.

Не менее важная перестройка происходит и после периода полового созревания, особенно у девочек. Уменьшение подвижности нервных процессов, сдвиг баланса в сторону торможения снижает скоростные показатели и в целом двигательную активность. Нарастание веса приводит к уменьшению силы и прыгучести школьников старших классов. Выносливость же в этот период увеличивается (за счет волевого компонента).

Так как всякая деятельность направлена на удовлетворение определенных (личностных и общественных, биологических и социальных) потребностей личности, при определении компонентного состава физической культуры следует исходить из теории потребностей и теории деятельности.

Физическая культура прежде всего удовлетворяет потребности в разностороннем и оптимальном развитии физических способностей и формировании и развитии двигательных навыков и умений личности. Эта потребность удовлетворяет такой вид деятельности, как **физическое воспитание**, в структуру которого входят содержание программ учебных заведений, профессионально–прикладная подготовка, военноприкладная и т.п., – все, что удовлетворяет вышеуказанные потребности.

Потребностью общества и личности является соревновательная деятельность, в процессе которой сравниваются и оцениваются человеческие возможности, раскрываются резервы человеческого организма. Эту потребность удовлетворяет **спортивная деятельность**.

Специфической деятельностью по удовлетворению потребности людей в активном отдыхе, использовании физических упражнений для получения наслаждения, удовольствия, для переключения с одного вида деятельности на другой является **физическая (двигательная) рекреация**, в структуру которой входят все формы использования физических упражнений в целях отдыха и развлечений (оздоровительно–туристические походы, футбол и волейбол на пляже, физкультпаузы и т.п.).

В процессе физического воспитания важное значение имеет развитие таких качеств, как смелость и решительность. Смелость как личностное качество характеризует способность человека действовать в ситуациях, опасных для здоровья и жизни, не снижая качества выполняемой деятельности. Игра в хоккей, прыжки на лыжах с трамплина, прыжки в воду, особенно прыжки с парашютом, развивают способности, которые характеризуют человека смелого и решительного. Побуждая учащихся в критических и сложных ситуациях действовать не только смело, но и решительно, мы приучаем их прини-

мать решение и приступать к активным действиям сообразно с ситуацией и своими возможностями.

В условиях физического воспитания создаются широкие возможности для развития лидерских качеств. Под лидером обычно понимают члена группы, который неформально и неофициально регулирует межличностные взаимоотношения в группе, и его позиция, его мнение являются наиболее значимыми в принятии окончательных коллективных решений. Различные виды спортивных игр и соревнований создают большие возможности и для развития конкурентоспособности как между лидерами, так и между всеми членами соревнующихся команд.

Развитие этих и многих других качеств личности является предметом исследования специальной – спортивной педагогики, в области которой накоплена обширная информация о том как одновременно стимулировать лидерские качества и развивать сплоченность группы путем поощрения неформального общения и проведения «честных» игр и соревнований учащихся.

Вообще следует помнить, что в физическом воспитании, в развитии физической культуры личности важную роль играют не только сила и выносливость, но и моральные, и интеллектуальные качества. Мне как-то пришлось услышать от очень опытного тренера следующее: спортсмен побеждает трижды: сначала морально, затем интеллектуально, а только потом – физически. Более того, как показали специально выполненные под научным руководством автора исследования А.Л.Яковлева, между развитием физических, интеллектуальных и нравственных качеств имеется устойчивая корреляционная связь. Дети лучше и качественнее выполняют упражнения, активнее участвуют в спортивных играх, если сами их придумывают, устанавливают правила игры. Дети и подростки придают особое значение честной спортивной борьбе, и их честность, принципиальность в различных соревновательных ситуациях необходимо всячески развивать и поддерживать.

В процессе физического воспитания очень важно, чтобы у учащегося произошло глубокое осознание личной значимости систематических занятий физкультурой, спортом. Только в этих условиях возникает устойчивая потребность в физическом самосовершенствовании, в необходимости здорового образа жизни. Постоянное приобщение детей и подростков к занятиям физкультурой, систематическое использование тренировочных нагрузок, постепенное наращивание физических нагрузок с соблюдением меры трудности – все это не только служит важным фактором физического развития, но и формирует их физически активный, здоровый образ жизни.

Не случайно известный специалист по самооздоровлению академик Н.М.Амосов писал: «Добыть и сохранить здоровье может только сам человек». Н.М.Амосов придавал исключительно большое значение и систематическим физическим упражнениям (сам он систе-

матически занимался бегом и закаливанием). Существует много различных способов закаливания: солнечные и воздушные ванны, ходьба босиком, обтирание, обливание холодной водой, вплоть до купания в проруби.

В условиях, когда приобщение молодого поколения к здоровому образу жизни приобретает особое значение, важно, чтобы процесс закаливания не только поощрялся, но грамотно, если можно так сказать, профессионально был организован.

В этой связи могут быть рекомендованы, например, «Тайны русского закаливания» В.Иванченко (М., 1991) или другие методики закаливания.

В процессе воспитания духовно здоровой личности необходимо помнить, что учитель только тогда может быть Духовным Учителем своего ученика, когда он будет постоянно созидать духовное начало в себе самом. Другими словами, поощряя духовное начало в другом, необходимо утвердить его в себе самом.

Педагогические условия, способствующие воспитанию физически здоровой личности:

1. Показ личной значимости здорового образа жизни.
2. Систематическое занятие утренней гимнастикой, физкультурой.
3. Прогулки, подвижные игры на свежем воздухе.
4. Экскурсии на природу, туристические походы.
5. Соблюдение гигиенических норм и правил.
6. Воздушные, солнечные и водные процедуры по закаливанию организма.
7. Подвижный образ жизни.
8. Полноценное питание.
9. Оптимизация учебной нагрузки.
10. В необходимых случаях профилактическая работа, направленная на преодоление вредных привычек (курение, употребление наркотиков, ранний интерес к сексуальной жизни).

Педагогические условия, способствующие воспитанию духовно здоровой личности

1. Систематическое проявление высокого уровня духовности, нравственности и культуры самого учителя.
2. Высокий уровень духовности, нравственности и культуры в семье, в школе, в среде друзей и лиц ближайшего окружения.
3. Встречи, беседы, дискуссии по духовно–нравственным проблемам с философами, писателями, художниками, учеными, религиозными деятелями, просто с духовно богатыми людьми.
4. Приобщение учащихся к различным видам созидательной творческой деятельности как в учебной, так и внеурочной деятельности.

5. Создание, поддержание атмосферы высокой духовности, нравственности как между учителем и учеником, так и в среде самих учащихся.

6. Вовлечение учащихся в различные виды социально значимой деятельности, где бы проявились их милосердие, сопричастность с разрешением проблем, которые стоят перед страной, городом, поселком, школой.

7. Внимательное, уважительное, бережное отношение к лицам другой веры, религии, культуры.

8. Изучение истории, культуры, особенно национальной.

9. Формирование представлений о гармонии мира, взаимосвязи духовного и материального, гуманитарного и естественнонаучного знания.

10. Обсуждение вопросов, которые затрагивают проблемы мироздания, мироведения, глобальной экологии, освоения человеком земли и космоса.

11. Совместные путешествия, экскурсии в музеи, посещение различных выставок с последующим их обсуждением.

12. Чтение и обсуждение классической и современной литературы.

13. Педагогическая поддержка детских, юношеских творческих коллективов, движений.

14. Участие в народных праздниках, поддержка и развитие народных традиций.

15. Организация различных выставок детского и юношеского творчества, конкурсов, олимпиад, соревнований.

16. Индивидуальные и коллективные творческие работы учащихся, их обсуждение, взаиморецензирование.

17. Поощрение и поддержка философского осмысления, обсуждения с учащимися достижений современной и прошлых цивилизаций, науки, культуры, религиозных обрядов, традиций.

18. Педагогическое стимулирование и развитие у учащихся ценностей и ценностных ориентации, которые обусловлены понятиями «свобода», «творчество», «интеллигентность», «культура», «вера – надежда – любовь», «духовно–нравственная личность» и др.

19. Постепенное расширение и углубление духовных потребностей и интересов учащихся.

20. Создание педагогических условий для перехода **образования в самообразование, воспитания в самовоспитание, развития в саморазвитие.**

2.2. ВОСПИТАНИЕ ПАТРИОТА И ГУМАНИСТА

О роли и значении воспитания патриотизма личности писал еще К.Д.Ушинский, который считал: «Как нет человека без самолюбия, так нет человека без любви к отечеству, и эта любовь дает воспитанию верный ключ к сердцу человека и могущественную опору для

борьбы с его дурными природными, личными, семейными и родовыми наклонностями» (8, с.160).

Поскольку понятие «патриотизм» имеет далеко не одинаковую трактовку в педагогической литературе, уточним, какое смысловое содержание мы вкладываем в это понятие.

Патриотизм – это синтез духовно–нравственных, гражданских и мировоззренческих качеств личности, которые проявляются в любви к Родине, к своему дому, в стремлении и умении беречь и приумножать лучшие традиции, ценности своего народа, своей национальной культуры, своей земли.

В условиях ослабления патриотического воспитания в России, полагаем, что будет правильным, если национальным российским традициям и ценностям, достижениям национальной российской культуры и в школе, и в вузе будет отдано приоритетное значение. Не умаляя в воспитании роли общечеловеческих ценностей, мы, педагоги, должны много, особенно сейчас, работать над тем, чтобы и любовь к Родине, любовь к России на весьма сложном этапе ее истории была приоритетной и незыблемой для нас и для наших учеников.

Поскольку воспитание патриотизма непосредственно связано с развитием духовно–нравственной и мировоззренческой сферы личности, проблема патриотизма, его трактовка и понимание были предметом дискуссии и в философии, и в педагогике.

Так, Макиавелли был сторонником активного патриотизма, Фихте считал, что любовь к Родине является безусловным требованием к самопожертвованию, а Монтескье отождествлял любовь к Отечеству с любовью и стремлением к равенству. Л.Н.Толстой придерживался рационально–критических взглядов, отождествляя патриотизм и национализм, а в отдельных его высказываниях даже прослеживалось противопоставление любви к Отечеству и любви к Богу.

В современных кризисных для России условиях важно сохранить у подрастающего поколения присущие российскому патриотизму веру в реальные и потенциальные возможности своей Родины, воспитать высокую ответственность за ее судьбу, а в случае необходимости встать на ее защиту.

Российскому патриотизму присуще чувство Державности как представление и понимание того исторического факта, что Россия развивалась как многонациональное государство на евроазиатском континенте, которое было и. мы уверены, останется великим государством, способным быть гарантом стабильного и цивилизованного саморазвития. В связи с этим еще раз подчеркнем интернациональный характер российского патриотизма.

Сегодня как никогда ясно, что без воспитания российского патриотизма у подрастающего поколения ни в экономике, ни в культуре, ни в образовании мы не сможем уверенно двигаться вперед, так как

наше будущее должно иметь свою духовно–нравственную основу, свой духовно–нравственный стержень – Любовь к Отечеству, к своей Родине.

Всегда, а особенно в ситуации глобального кризиса, патриотизм как служение Родине, защита ее идеалов и интересов играли огромную роль в становлении каждой личности. Россия, будучи многонациональным государством, имеет некоторое единое поле проблем и единое социокультурное пространство, в котором истинно российский патриотизм находит непреходящие ценности: богатство духовной культуры, щедрость души, стремление жить в мире и дружбе с другими народами, стремление прийти на помощь слабому, нетерпимость к стяжательству и т.д. Подлинный российский патриотизм проявляется как сердечная забота об Отечестве, как деятельное участие в решении российских проблем и одновременно как гордость за нашу многовековую культуру и историю, за наши достижения (например, достижения в освоении космоса, победа над фашизмом).

С раннего возраста человек начинает осознавать себя частицей своей семьи, своей нации, своей Родины. Важно, чтобы в нём изначально воспитывалась ответственность за свою семью, за свою нацию, за свою Родину – Россию.

Но если мы хотим воспитать в наших детях чувство достоинства и гордости, ответственности и надежды, то мы должны раскрыть им истинные ценности семьи, нации. Родины.

Примером воспитания патриотизма и гражданственности может служить экзамен по истории в школах Санкт-Петербурга и других городов, когда от учащихся требуют не только глубоких знаний, но и их отношения к памятникам, любимым местам города и т.д.

Свою достойную лепту в воспитание патриотизма учащихся могут и уже вносят музеи истории родного края, которые часто создаются при школах. Ребенок, подросток, который будет знать историю своего села, города, быта своих предков, памятников архитектуры, никогда не совершит акта вандализма ни в отношении этого объекта, ни в отношении других. Он просто будет знать им цену.

Н.А.Бердяев считал, что «культура связана с культом предков, с преданием, с традицией». Поэтому в рамках культурологического подхода к проблеме патриотического воспитания очень важное значение имеет исторический подход.

Между тем патриотизм как качество личности присущ всем народам, о чем неоднократно говорил в своих выступлениях на российском телевидении А.И.Солженицын.

Понятие патриотизма достаточно емкое и, безусловно, не сводится к одному лишь чувству долга перед Отечеством. Патриотизм – одна из составляющих нравственного и культурного воспитания, входящая в процесс формирования чувств, взглядов, убеждений и, в конечном итоге, мировоззрения. Вряд ли можно считать нравствен-

ным человека, который не любит своих близких, не чувствует привязанности к родной земле, не гордится своим народом. Нельзя считать культурным человека, не знающего историю своего народа и своей Родины, родного языка и литературы. Какой бы творчески и интеллектуально одаренной ни была личность, проявление в ней любви и уважения к своей стране и национальной культуре делает эту личность еще ярче, богаче и самобытнее.

Важное значение в связи с изложенным приобретает преподавание истории и других предметов. Богатые впечатления и хороший воспитательный эффект дают проведение экскурсий в процессе, например, изучения истории родного края или города.

Не меньшее, если не большее, значение в патриотическом воспитании имеют родной язык и литература. У русской литературы немало образцов патриотизма, того российского идеала русского патриота и гуманиста, о котором писал К.Д.Ушинский.

Воспитание патриотизма и гуманных качеств личности можно было бы раскрыть и через различные направления и виды деятельности. Попытаемся сделать это на примере экологического воспитания. В процессе экологического воспитания осуществляется активное формирование экологического мышления, мотивации, мировоззрения и поведения учащихся, направленных на понимание и решение посильных экологических проблем. В экологическом воспитании приобщение учащихся к решению экологических проблем, связанных с охраной окружающей среды, позволяет развить у них бережное, гуманное отношение к природе, гармонизировать свое отношение ко всему живому. Особенно активно это происходит в процессе природоохранной исследовательской деятельности учащихся.

Важно, чтобы дети, подростки не просто на словах ценили природу, а проявляли активную деятельностьную роль в ее сохранении. А такого отношения можно достичь только в том случае, если учащиеся будут работать в поле, непосредственно сами ухаживать за животными, активно участвовать в акциях по защите чистоты и равновесия природной среды. Например: учащимся дается задание исследовать степень загрязнения озера и опубликовать результаты исследований в местной газете с тем, чтобы привлечь внимание хозяйственных руководителей и городских властей к проблеме очистки озера от загрязнения. Это, несомненно, более действенное экологическое и одновременно гуманно–патриотическое воспитание, чем простой рассказ или беседа об охране окружающей среды.

Большое значение в этой связи имеют олимпиады и научно–практические конференции старшеклассников по проблемам экологии.

Перспективным направлением экологического и одновременно гуманного и патриотического воспитания являются различные межрегиональные, всероссийские и даже международные экологические проекты.

Анализ современных педагогических условий и реальной педагогической практики организации учебно–воспитательного процесса позволяет сформулировать некоторые рекомендации для учителя по решению проблемы патриотического и гуманистического воспитания учащихся.

Педагогические условия, способствующие воспитанию патриота и гуманиста

1. Изучение истории, традиций, культуры своего народа, своего края, своей Родины.
2. Участие в различного рода конкурсах, олимпиадах за честь школы, города, области, России.
3. Дискуссии, конференции по проблемам экологии, сохранения природных и материальных ресурсов края, области, страны.
4. Участие в детских, подростковых и юношеских движениях.
5. Показ достижений и успехов России в области космоса, авиации, медицины, спорта и других областях.
6. Туристические поездки по стране, встречи с интересными личностями, патриотами своего Отечества.
7. Посещение всевозможных выставок, отражающих достижения российских мастеров, художников, архитекторов и т.д.

2.3. ВОСПИТАНИЕ ТРУДОЛЮБИВОЙ И КОНКУРЕНТОСПОСОБНОЙ ЛИЧНОСТИ

Среди стратегических задач в «Основных положениях концепции очередного этапа реформирования системы образования» выдвигается и задача формирования конкурентоспособности личности, которая сформулирована так: «Ориентация системы образования на реализацию общенациональных интересов России, ее конкурентоспособности на мировых рынках труда и цивилизованной конкурентоспособности ее населения в структурах становящегося миропорядка» (8, с.5).

Нам нужна не вообще конкурентоспособная личность, а личность, чья конкурентоспособность достигается цивилизованными методами и средствами. А это возможно только при условии воспитания у подрастающего поколения высокого уровня нравственной культуры, цивилизованных норм и правил ведения конкурентной борьбы. Как говорят спортсмены, важна не только победа, но и честная спортивная борьба и конкуренция, которая приводит к победе. Так и на рынке труда личность должна достигать высокого профессионализма и на этой основе высокой конкурентоспособности, но при условии ее одновременно высокой духовно–нравственной культуры.

Итак, вхождение России в рыночные отношения поставило перед педагогикой и педагогами чрезвычайно сложную задачу: необходимо воспитать еще более трудолюбивую, чем раньше, к тому же конкурентоспособную личность.

Если с характеристикой «трудолюбивая» все понятно: важно воспитать наших детей так, чтобы они любили труд и умели трудиться, то понятие «конкурентоспособная» требует разъяснения. Конкурентоспособная личность, как показали специальные исследования автора (10), это не одно качество, а интегральная характеристика, включающая в себя следующие свойства и особенности личности: 1) высокий уровень работоспособности; 2) стремление к качественному конечному результату; 3) стрессоустойчивость, способность преодолевать трудности; 4) творческое отношение к делу, труду; 5) стремление к профессиональному самосовершенству; 6) способность к принятию ответственных, порой рискованных решений; 7) коммуникабельность, способность к кооперации, сотрудничеству, сотворчеству; 8) способность к быстрому освоению нового дела; 9) способность к самообразованию, самореализации, саморазвитию.

Не ставя своей задачей раскрыть всю совокупность выделенных качеств трудолюбивой, конкурентоспособной личности, попытаемся сделать это на одном конкретном примере.

Далее автор хотел бы показать возможности и новые резервы, открывающиеся в современных условиях в направлении трудового воспитания, на примере Ишеевской сельской средней школы Ульяновской области, опираясь на те конкретные цифры и материалы, которые нам любезно предоставили директор этой школы И.А.Мокевнин, заведующие учебно–производственными мастерскими Т.А.Золина, В.И.Болисов и П.П.Головин.

Если многие средние школы России в последние годы из–за экономического кризиса пошли по пути свертывания трудового обучения и воспитания, то в этой школе идеи политехнической подготовки учащихся как на уроках труда, так и во внеурочное время получили свое новое развитие. Нелегкая задача материально–технического обеспечения политехнической подготовки учащихся и трудового воспитания резко усложнилась особенно в последние годы, в период углубляющегося экономического кризиса, в результате чего наблюдается тенденция повсеместного свертывания трудовой подготовки учащихся.

Учитывая важность трудового воспитания в общей системе становления личности молодого человека, Ишеевская средняя школа пошла по пути его расширения и углубления на всех уровнях. Чтобы молодой человек, заканчивая школу, менее болезненно, с меньшими морально–психологическими потрясениями вступал в реальную жизнь формирующейся рыночной экономики, в старших классах был сделан упор на организацию производительного труда на принципах хозрасчета и материальной заинтересованности при одновременном профессиональном обучении.

Сегодня в школе работают следующие учебно–производственные мастерские: два швейных цеха, столярная мастерская, слесарная

мастерская, два электромонтажных цеха, кабинет автодела, авто-мастерская, магазин, кафе, столовая на 300 мест. На базе учебно-производственных мастерских организовано обучение по специальностям: монтажник радиоэлектронной аппаратуры 1,2-го разрядов, швея-мотористка 1,2-го разрядов, водитель категории «В» и «С», слесарь-сборщик мебели 1,2-го разрядов, повар 3-го разряда, младший продавец.

На уроках в рамках школьного расписания учащиеся VII–XI классов получают теоретические и практические навыки, а во внеурочное время на занятиях общественно-полезного труда и в период летней трудовой практики закрепляют и совершенствуют полученные умения и навыки.

По многим профессиям программа обучения состоит из двух уровней. Одна из них рассчитана на получение учащимися IX класса специальности низшего разряда. Вторая, расширенная и углубленная, осваивается учащимися X–XI классов для получения более высокой квалификации. Курс обучения завершается сдачей квалификационных экзаменов по выбранному профилю государственной комиссии.

Операции по производству товарной продукции выполняются учащимися VIII–XI классов под руководством мастеров-наставников, которые также отвечают за соблюдение правил техники безопасности и санитарно-гигиенических норм. В производственном процессе, связанном с использованием тяжелого физического труда: изготовление кирпича, рабицы, производство масла и др. заняты профессиональные рабочие. Там, где созданы необходимые санитарно-гигиенические условия для использования детского труда, например, выпуск радиоэлектронных учебно-наглядных пособий, пошив школьных форм, изготовление мебели (частично), широко используется труд школьников. Дети заняты производством во внеурочное время и в период школьных каникул.

Прием учащихся на работу производится на основании личного заявления с согласия родителей и классного руководителя. Заработная плата детям выплачивается по утвержденной калькуляции из средств, поступивших за реализованную продукцию. Важно, что по желанию ребенка его труд может быть оплачен в тот же день после сдачи выполненной работы контролеру. По условиям приема на работу родители учащегося обязаны контролировать расход заработанных им денег, сумма которых может быть значительной.

Особенность школьного ученического производства – его творческое начало. Образцы продукции являются результатом многолетней творческой работы профильных кружков. Они разработаны в тесном сотрудничестве соавторов: учителей и учащихся.

Естественно, формирующийся рынок по-своему влияет на все этапы школьного производства: и на разработку, и на производство, и на реализацию готовой продукции. А это сегодня важно только

тогда, когда предлагаемый товар выгодно отличается от конкурирующих добротностью и дешевизной. То, что учащиеся Ишеевской средней школы не только разрабатывают и производят, но еще и продают свой товар по всей России и странам Содружества, говорит само за себя.

Вырученные от хозяйственной деятельности средства идут на выплату зарплаты учащимся, штатным работникам, на развитие производств и школы.

Далее расскажем о работе некоторых производств этой школы, где продукция производится силами учащихся.

Работа ученической учебно–методической и производственной фирмы «Импульс»

По инициативе коллектива ученического физико–технического общества при содействии органов народного образования и Министерства образования России в 1989 г. в школе создана ученическая учебно–методическая и производственная фирма «Импульс». В фирме работают трое взрослых (учителей) и более 200 учащихся VIII–XI классов. Фирма «Импульс» занимается обучением учащихся профессии.

На уроках трудового обучения учащиеся (мальчики) VIII–XI классов осваивают профессию монтажника радиоаппаратуры и приборов. Учащимся IX класса присваивается 1-й квалификационный разряд. XI класса – 2-й и 3-й. Уроки профессионального обучения являются также экспериментальной лабораторией, где проходят первоначальную апробацию разрабатываемые учебно–наглядные пособия.

Фирма «Импульс» занимается разработкой, производством и реализацией учебно–наглядных методических пособий для развития физико–технического творчества учащихся.

Одним из видов продукции фирмы является комплект «Лабораторные работы и практикум по электродинамике». Комплект предназначен для проведения индивидуальных, фронтальных лабораторных работ и практикума по основам электродинамики школьного курса физики. Он используется на уроках физики, трудового обучения и во внеклассной работе. Комплект удостоен патента на изобретение, товарного знака, имеет гриф Министерства образования России «Рекомендовано для использования в общеобразовательных учреждениях», является лауреатом Всесоюзного конкурса на лучшее учебно–наглядное пособие, отмечен Золотой медалью и Дипломом почета ВДНХ СССР.

В состав комплекта входят: книга «Лабораторные работы и практикум по электродинамике», изданная фирмой «Импульс»; набор деталей, снабженных соединительными выводами и условными графическими обозначениями: специальная плата для макетирования изучаемых конструкций.

Опыт использования комплекта сотнями школ, гимназий, колледжей и пединститутов России и СНГ позволяет выделить следующие его достоинства: простота и быстрота проведения экспериментов, наглядность и вариативность изучаемых конструкций, универсальность применения независимо от учебной программы, тиражируемость технологии обучения и методики использования, доступность приобретения вследствие дешевизны.

Автор этих строк специально столь подробно с примерами на фактическом материале одной из школ раскрыл, как может осуществляться трудовое обучение и воспитание учащихся в современных условиях. Таких примеров по России немного, но они есть. Несомненно, они являются островками передового педагогического опыта по воспитанию трудолюбивой и конкурентоспособной личности, готовой жить и работать в нелегких рыночных условиях современной России.

Одно из направлений трудового воспитания учащихся, особенно подростков – приобщение их в летнее время к привлекательному посильному оплачиваемому труду. Если взрослые об этом позаботятся, то обнадеживающие результаты не заставят себя ждать. Приобщение детей к труду проходит естественно и результативно, особенно в кружках прикладного, творческого характера. Детские изделия из дерева, макраме, различные предметы прикладного творчества, кроме чисто воспитательно–развивающего значения, имеют порой немалую материальную ценность, если, конечно, все это разумно организовать.

В заключение этого параграфа с учетом приведенных примеров, а также обширного материала, имеющегося в психолого-педагогической литературе по трудовому воспитанию, сформулируем некоторые выводы и рекомендации.

Педагогические условия, способствующие воспитанию трудолюбивой, конкурентоспособной личности

1. Раннее приобщение ребенка к посильному домашнему труду в семье.
2. Ориентация на развитие и саморазвитие общетрудовых умений и навыков.
3. Педагогическое стимулирование у учащихся интереса, потребностей в активной трудовой деятельности.
4. Разнообразие методов, форм организации трудовой деятельности (общественно–полезный труд, производственный труд в мастерских, трудовые десанты, работа в различных кружках, виды прикладного творчества).
5. Целенаправленное применение метода проектов, системы усложняющихся трудовых творческих заданий.

6. Ориентация учащегося в процессе трудовой деятельности не столько на количество (объем выполненных работ), сколько на качество конечного продукта.

7. Знакомство учащихся с правилами НОТ (научной организации труда).

8. Организация выставок, конкурсов детского творческого труда.

2.4. ВОСПИТАНИЕ ТВОРЧЕСКИ САМОРАЗВИВАЮЩЕЙСЯ ЛИЧНОСТИ

Воспитание, ориентированное на педагогическое стимулирование всех видов «самости» (самопознания, самоопределения, самоуправления, самосовершенствования, самореализации), а значит, и творческого саморазвития, имеет глубокие российские корни и традиции.

В.И.Вернадский, Н.К.Рерих, А.К.Горский, К.Э.Циолковский и другие российские «космисты» неоднократно подчеркивали, что движущей силой космоса и земной цивилизации является их изначальная способность к автоэволюции, саморазвитию природных и биосоциальных систем, где самосозидательные и разрушительные силы находятся в постоянном взаимодействии. Гениальное высказывание К.Э.Циолковского об автоэволюции (саморазвитии) человека, как изначальной основе его жизнедеятельности, долгие годы оставалось незамеченным и невостребованным. «Человек будет преобразовывать не только Землю, но и существо, не исключая самого себя... И человека неизбежно ждет эта судьба, это преобразование... Автоэволюция (саморазвитие), вплоть до превращения в космическое существо», – так писал К.Э.Циолковский, который, заметим, был не только гениальным ученым, но и педагогом.

Творчество имеет два вектора – один направлен вовне, в предметную деятельность, а другой – на самого человека, на самосозидание, на развитие в человеке всех сущностных сил и способностей. По меньшей мере странно, что когда речь идет о творчестве, творческой деятельности человека, чаще всего имеют в виду первый вектор, т.е. одну составляющую. В то время как не менее, а, скорее всего, более важная компонента человеческого творчества – это творческое саморазвитие человека. В процессе созидательной, творческой деятельности человек с неизбежностью растет, саморазвивается, всякий раз возвышается до уровня сложности, трудности тех проблем, которые становятся объектом его предметной деятельности. Отсутствие или даже затухание потребности к саморазвитию с неизбежностью ведет человека к деградации. И наоборот, возвышение потребностей к развитию «самости» в любой его форме (самопознанию, самоопределению, самоуправлению, самосовершенствованию, самореализации) выводит человека на новые личностно–значимые уровни саморазвития.

Рассматривая творческое саморазвитие как процесс творческого самосозидания, следует помнить, что как специфический вид твор-

чества субъект–субъектной ориентации он имеет ряд характерных признаков: 1) наличие внутренних противоречий (чаще всего рассогласование между потребностями, знаниями, умениями или способностями личности) в творческом саморазвитии; 2) осознание потребности, личной и общественной значимости, самооценности творческого саморазвития; 3) наличие субъективных и объективных предпосылок, условий для творческого саморазвития; 4) индивидуальная неповторимость, оригинальность процесса и результата творческого саморазвития; 5) приобретение новых знаний, новых умений и творческих способностей, создающих творческую готовность личности для решения новых, более сложных творческих задач и проблем.

Таким образом, с педагогической точки зрения важно акцентировать внимание на то, что «механизм» творческого саморазвития запускается не ради саморазвития, а для того, чтобы вывести личность на новый, более высокий уровень творческой готовности в решении жизненно важных для нее творческих задач и проблем. В понимании «механизма» творческого саморазвития личности немалую роль, особенно на начальных этапах, имеет и потребностно–мотивационная сфера учащихся. В связи с этим обратимся к исследованиям американского психолога А.Маслоу, который структурировал человеческие потребности в пять качественно различных категорий: 1) физиологические потребности в пище, воде, тепле и т.д., т.е. потребности выживания человека; 2) потребность в безопасности; 3) потребность в общении, потребность поддерживать контакт с другими членами общества; 4) потребность в общественном статусе, признании; 5) потребность в самореализации, саморазвитии.

Согласно теории А.Маслоу об иерархии потребностей, если человек не удовлетворяет свои низшие потребности, то он становится неспособным реализовать свои и более высокие по уровню потребности (11).

В связи с этим в воспитании, особенно в обучении творческому саморазвитию, следует иметь в виду, что творческое саморазвитие и творческая самореализация – это процессы, требующие достаточно сильной мотивационной поддержки.

Для педагогического стимулирования творческого саморазвития большое, а порой решающее значение имеет исходная мотивация учащегося (их желания, интересы, ценности, установки), т.е. степень их ориентации на творческое саморазвитие.

Среди мотивов этого весьма специфического вида деятельности можно выделить: 1) желание пользоваться признанием и уважением в группе; 2) желание быть сильным, здоровым, интеллектуально более развитым; 3) желание достичь успехов в учебе, спорте, в жизни, занять достойное место в обществе; 4) желание сделать карьеру, иметь престижную профессию, работу; 8) стремление хорошо зарабатывать, быть материально обеспеченным; 6) желание поступить

в престижный вуз; 7) потребность преодолеть себя, усовершенствовать свои способности; 8) стремление поднять уровень требований к самому себе, избавиться от вредных привычек и др.

На эти мотивы учителю и следует опираться в процессе педагогического стимулирования творческого саморазвития учащихся. Однако творческое саморазвитие учащихся в достаточной степени связано с тем, каким образом создает учитель для ученика реальную свободу для проявления его индивидуальности и творчества.

Проблема соотношения свободы и необходимости в образовании и воспитании не нова. Ей посвящены философско-педагогические размышления Жан Жака Руссо, Л.Н.Толстого и многих других. Если первый акцентировал внимание на свободном воспитании, то второй – на свободном образовании.

Однако что такое «свобода» в образовании и воспитании? На этот вопрос С.И.Гессен отвечает так: «Свобода есть творчество нового, в мире дотоле несуществовавшего. Я свободен тогда, когда какую-нибудь трудную жизненную задачу, передо мной вставшую, разрешаю по-своему, так, как ее никто иной не смог бы разрешить. И чем более незаменим, индивидуален мой поступок, тем более он свободен» (12, с.69).

Поэтому свобода в образовании и воспитании – это всякий раз либо самосозидание новообразований личности, либо сотворчество учителя и ученика в решении новых образовательных и воспитательных задач.

В связи с вышеизложенным уместно напомнить, что свобода, по Канту, есть подчинение закону, который личность на себя возложила.

Проблеме саморазвития, самовоспитания уделяли большое внимание такие известные отечественные психологи и педагоги, как Е.А.Климов, А.Г.Ковалев, А.И.Кочетов и другие. При этом все они прежде всего стремились осмыслить и определить само понятие «самовоспитание». Так, А.Г.Ковалев определяет его как «целенаправленную, сознательную и систематическую работу над собой с тем, чтобы обеспечить такой уровень развития собственной личности, который бы отвечал общественным требованиям и личному идеалу» (13, с.48). А.И.Кочетов определяет самовоспитание как «сосознанное управление личностью саморазвитием, в котором в соответствии с требованиями общества, целями и интересами самого человека формируются запроектированные им силы и способности» и отмечает, что «в этом случае любая деятельность в окружающем мире может одновременно стать и процессом самовоспитания» (14, с. 136).

Не лишено основания утверждение П.Н.Осипова о том, что «самовоспитание – высшая форма саморазвития. Зрелое самовоспитание предусматривает сознательное и целенаправленное участие человека в разностороннем развитии собственной личности» (15, с.30). При этом П.Н.Осипов выделяет четыре этапа в развитии само-

воспитания: «1–й этап – осознание необходимости работы над собой. Оно возникает, в свою очередь, в результате осознания внешних требований, развития внутренней неудовлетворенности собой. Этому способствует организация самопознания учащихся, предусматривающая регулярное самонаблюдение, сравнение себя с другими, с идеалом, самоанализ, объективную самооценку, 2–й этап – определение программы самовоспитания, поиск ответов на вопросы, что, когда и как предстоит сделать, чтобы стать не таким, какой я сегодня, а таким, каким хочу видеть себя завтра, 3–й этап – это, как правило, поисковое самовоспитание. Учащиеся стремятся попробовать себя в той или иной области личного самосовершенствования, убедиться в своих силах, возможностях, при необходимости внести коррективы в свои планы, 4–й этап – это активная работа над собой, осознанное и целенаправленное изменение себя в различных направлениях развития в соответствии с интересами общества и личности» (15, с.31).

Опираясь на исследования П.Н.Осипова, А.И.Кочетова, а также собственные исследования, процесс творческого саморазвития учащихся в контексте его педагогического стимулирования можно представить следующим образом (см. рис.6).

Наши исследования причин, трудностей и барьеров, препятствующих творческому саморазвитию старшеклассников, показывают, что они далеко не однозначны. Ниже они представлены с учетом их значимости в виде рейтинга.

Рейтинг причин, трудностей и барьеров, препятствующих творческому саморазвитию старшеклассников

1. Неспособность мобилизоваться, лень.
2. Незнание приемов, методов, средств творческого саморазвития.
3. Отсутствие способностей доводить начатое дело до конца.
4. Отсутствие реальных условий для творческого саморазвития (занятий по интересам, секций, студий).
5. Отсутствие идеала.
6. Учителя не стимулируют творческое саморазвитие учащихся.
7. Отсутствие поддержки со стороны сверстников.
8. Неверие в себя, в собственные силы.
9. Плохое знание себя, своих сильных и слабых качеств.
10. Отсутствие необходимой литературы по творческому саморазвитию.
11. Отсутствие друга (подруги), с кем можно было бы посоветоваться «сокровенным».

Учителю важно знать и уметь эффективно использовать следующие методы, приемы, педагогические условия, стимулирующие творческое саморазвитие личности: 1) наличие четкой и посильной про-



Рис.3.2. Педагогические взаимодействия учителя и учащегося в процессе воспитания, ориентированного на стимулирование творческого саморазвития учащихся

граммы творческого саморазвития; 2) ведение дневника (еженедельный самоанализ, самоотчет); 3) наличие идеала, сравнение себя с идеалом; 4) критика в сочетании с самокритикой; 5) ориентация на самообразование; 6) вовлеченность а творческую деятельность с учетом склонностей и интересов самой личности; 7) учеба, работа на пределе своих способностей; 8) влияние авторитета родителей, учителей, друзей; 9) участие в различных видах самодеятельного творчества; 10) стимулирование самопознания, самоанализа, самооценки; 11) вовлеченность учащихся в различные конкурсы, олимпиады, соревнования; 12) создание ситуаций успеха.

В процессе педагогического стимулирования творческого саморазвития учащихся следует помнить рекомендации П.П.Блонского: нужно не бороться с учеником, который допускает ошибки и недостатки, а вместе с учеником бороться против них. При этом очень важно, чтобы ученик видел, что способен преодолеть себя, изжить свои недостатки, т.е. важно создавать ситуацию успеха.

Для ориентации учащихся на творческое саморазвитие личности уместно привести правила К.Д.Ушинского, записанные в его дневнике: «Действовать! Действовать! Ни минуты даром! Вставать в пять утра, в четыре утра! Читать для ума! Думать о чем–нибудь дельном!» При этом он для себя принял следующие правила: 1. Спокойствие совершенное, по крайней мере, внешне. 2. Прямота в словах и поступках. 3. Обдуманность действия. 4. Решительность. 5. Не говорить о себе без нужды ни одного слова. 6. Не проводить время бессознательно: делать то, что хочешь, а не то, что случится. 7. Издерживать только на необходимое или приятное, а не по страсти издерживать. 8. Каждый вечер добросовестно давать отчет о своих поступках. 9. Ни разу не хвастать ни тем, что было, ни тем, что есть, ни тем, что будет» (16, с.27).

Поскольку для творческого саморазвития личности исключительно важно побуждение к постоянному самообразованию, то для учащихся, особенно старшеклассников, будут полезны следующие правила–рекомендации.

Правила чтения для самообразования

1. В процессе чтения книги для самообразования руководствуйся наперед разработанным планом, например, по интересующей тебя проблеме.

2. Добивайся, чтобы прочитанный тобой текст был для тебя абсолютно понятен.

3. Не жалея времени на чтение.

4. Читая, основательно размышляй о прочитанном.

5. Наиболее важные места из книги читай «с проработкой», т.е. веди заметки, выписки.

6. Стремись оценить каждую книгу с точки зрения ее достоинств и недостатков.

7. Понравившуюся книгу хорошо прочитать спустя некоторое время еще раз.

8. Чужую критику на книгу читай только после того, как сложится к ней свое отношение.

В последние годы развитие и саморазвитие личности психологи и педагоги правомерно связывают с «Я–концепцией» личности. При этом обосновывается, что одним из условий саморазвития «Я–концепции» является стимулирование различных видов рефлексии. Действительно, стимулирование рефлексии открывает для учащегося

новые возможности для самопознания, самореализации и других процессов «самости».

«Я–концепция» личности не остается неизменной, ее динамика как системное представление человека о самом себе, осознание своих целей, ценностей, миропонимания могут и должны быть предметом изучения, воспитания, самовоспитания.

Глава 3. ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

3.1. ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

В этом параграфе речь пойдет о классном руководителе, которого во многих школах России все чаще называют классным воспитателем. Поскольку основная функция классного руководителя воспитательная, то с учетом этой доминирующей функции его целесообразно называть классным воспитателем.

Было бы идеально, если бы в российских школах были освобожденные классные воспитатели и это была бы их основная профессиональная задача. Однако пока учителя физики, математики или литературы чаще всего совмещают свою основную работу в качестве преподавателя с деятельностью классного руководителя.

В учебных заведениях дореволюционной России были классные надзиратели и классные дамы, которые в основном отвечали за дисциплину и порядок в классах. В 30–е годы появились групповоды и классные руководители, которые обязаны были также поддерживать должную дисциплину, организовывать и направлять деятельность детей, а затем подростков.

Следуя традиции, в этом параграфе классного руководителя мы будем пока называть все–таки классным руководителем, хотя считаем, что термин «классный воспитатель» более соответствует содержанию его работы.

Мизерная доплата за классное руководство – отражение недооценки того, что должен и что реально делает классный руководитель как воспитатель. Почему миссия классного руководителя исключительно важна? Дело в том, что сколько бы мы ни говорили об усилении воспитывающих функций обучения, воспитательный процесс преимущественно осуществляется в конкретном классном коллективе как первичном объединении школьников, где складываются неповторимые взаимоотношения, которые активно (позитивно или негативно) влияют на процесс социализации личности, ее духовно–нравственное становление, требующее постоянной педагогической корректировки. Без эффективной работы классных руководителей в школе трудно и даже невозможно создать психологический комфорт и творческую атмосферу, условия, в которых дети, подростки могут себя по–настоящему раскрыть и творчески реализовать.

Проектирование и организация деятельности классного руководителя строятся на основе закономерностей и принципов, базовыми среди которых можно назвать следующие:

– сочетание природосообразности и культуросообразности в организации воспитательной деятельности учащихся. Суть этих двух взаимодополняющих принципов заключается в том, что, с одной стороны, классный руководитель должен исходить из реальных индивидуальных особенностей, природных данных учащихся, способностей, с другой – постоянно учитывать ту социокультурную ситуацию, в которой осуществляется повседневная жизнедеятельность учащихся;

– педагогическое управление ученическим коллективом там, где это только возможно, должно переходить в соуправление и самоуправление;

– социализация личности школьников осуществляется не иначе как через самоопределение, самоуправление и самореализацию. Поэтому всем компонентам «самости» классный руководитель должен дать простор, постоянно осуществляя педагогическое стимулирование творческого саморазвития личности и ученического коллектива;

– воспитательная деятельность классного руководителя должна опираться на принцип интеграции, координации его собственных усилий, с одной стороны, и усилий школьных учителей, родителей и самих учащихся – с другой.

Не перечисляя все известные педагогические принципы, перейдем к функциональному анализу деятельности классного руководителя.

Функции, методы и процедуры его воспитательной деятельности достаточно подробно представлены в таблице 3.1.

Однако следует отметить, что традиционные классные руководители считают, что главное в их работе – это хорошо разработанный план и организация деятельности ученического коллектива.

Таким функциям, как концептуальная, диагностическая и прогностическая, классные руководители уделяют еще недостаточно внимания.

Наряду с четким представлением о своих профессиональных функциях классный руководитель должен хорошо понимать и последовательно решать всю совокупность возникающих перед ним задач.

Задачи воспитательной деятельности классного руководителя

1. Сплочение классного коллектива на основе развития ученического самоуправления.

2. Глубокое изучение (в том числе с применением методов диагностики) индивидуальных особенностей учащихся, их межличностных отношений, особенностей их родителей.

3. Организация коллективных творческих дел, мероприятий.

4. Стимулирование позитивного поведения учащихся, их ориентация на здоровый образ жизни.

Таблица 3.1

**Функциональный анализ воспитательной деятельности
классного руководителя**

Функции	Методы, процедуры воспитания	Ожидаемые результаты
Концептуальная	Концептуализация: теоретический анализ и выбор соответствующей воспитательной теории или опора на совокупность воспитательных принципов	Выбор для себя приоритетных теорий и принципов воспитания
Целевая	Целеполагание: отбор, систематика целей и задач воспитания	Конкретизация целей и задач воспитания
Диагностическая	Методы диагностики: наблюдение, беседы, интервью, анкетирование, тестирование, социометрия, пролонгированное изучение	Углубленное изучение личности и классного коллектива, эффективности воспитания
Планирование	Планирование: отбор и структурирование форм, методов воспитания, проектирование деятельности учащихся, проведение конкретных мероприятий	Оптимизация целей, задач и видов деятельности учащихся
Организаторская	Организационные: организация органов самоуправления класса, коллективной деятельности учащихся	Формирование классного коллектива и развитие детского самоуправления
Стимулирование	Стимулирование: активизация деятельности и позитивного поведения учащихся, их интересов и творчества	Создание творческой атмосферы и готовности учащихся к решению поставленных задач
Коммуникативная	Коммуникативные: беседы, дискуссии, обсуждения, ориентация на коммуникативное взаимодействие	Взаимопонимание, психологический контакт, сотрудничество
Контрольно-оценочная	Контроля и оценки: анализ, учет, оценка результатов воспитания, стимулирование самоконтроля и самооценки	Оперативность и системность контроля и оценки
Коррекции	Коррекционные: коррекция взаимодействия и поведения учащихся, методы разрешения конфликтов	Повышение эффективности воспитания на основе координации воспитательных взаимодействий
Прогностическая	Прогнозирования: моделирование возможных ситуаций воспитания, прогнозирование возможного хода воспитательного процесса	Предвосхищение и предвидение возможных ситуаций и ожидаемых результатов воспитания

5. Создание условий для комфортного состояния и творческой самореализации каждого ученика.

6. Коррекция межличностных отношений учащихся, особенно в условиях разрешения конфликтов.

7. Оказание помощи учащимся в сложных, затруднительных ситуациях: в учебе, в организации досуга, в их повседневной жизнедеятельности.

8. Организация и коррекция взаимодействия учителей, учащихся и родителей.

Сложность и вариативность педагогической деятельности классного руководителя требуют от него овладения широким спектром умений, которые к тому же всякий раз переструктурируются и творчески исполняются в зависимости от целей и возникающих педагогических задач. Это особенно отчетливо просматривается при подготовке и проведении специально организованных воспитательных мероприятий (творческих дел).

Чтобы лучше охарактеризовать педагогическую деятельность классного руководителя, выделим применительно к подготовке и проведению воспитательного мероприятия следующие этапы.

Первый этап: зарождение педагогической идеи. На этом этапе просматриваются лишь общая идея – общий замысел воспитательного мероприятия, наиболее общие задачи и схемы его проведения. Это может быть проведение спортивного праздника, вечера отдыха или поездки в осенний лес и т.д. На данном этапе классный руководитель актуализирует свой прежний опыт, просматривает педагогическую литературу, может посоветоваться с более компетентными коллегами и, конечно, мобилизует самих учащихся на то, чтобы они осознали цели и общий замысел того, что планируется организовать, сделать.

Второй этап. Планирование и распределение обязанностей между членами ученического коллектива. На этом этапе создается временная творческая группа учащихся, которая под руководством и при непосредственном участии классного руководителя продумывает все детали плана, определяет сроки, кто, что конкретно делает. Задача этого этапа – формирование опыта конструктивного планирования, поддержки творческих инициатив учащихся.

Третий этап. Подготовка учащихся к мероприятию. В этот период образуются малые группы, которые в сочетании с индивидуальной творческой инициативой отдельных учащихся принимают непосредственное участие в необходимой подготовительной работе.

Четвертый этап. Проведение мероприятия. Все школьники данного класса принимают участие в запланированном и организованном под прямым или косвенным руководством классного руководителя мероприятии.

Пятый этап. Подведение итогов. Анализ и выводы на будущее. При подведении итогов анализируется, что из запланированно-

го получилось, что не удалось и почему. Важно акцентировать внимание на том, кто чему научился, оценить свои успехи, а если необходимо, то и свои неудачи и промахи.

Во многих школах воспитательная работа с учащимися строится на каждый месяц по вполне определенным направлениям. Так, например, в гимназии № 4 Набережных Челнов она строилась (по месяцам) по следующим темам:

Сентябрь – «Берись дружно, не будет грузно». – Благоустройство школьной территории.

Октябрь–ноябрь – «Ум да здоровье всего дороже». – Пробуждение и поддержка интереса к учению, воспитание чувства ответственности за сохранение здоровья.

Декабрь–январь – «Что за прелесть эти сказки, каждая есть поэма...». – Подарить радость и счастье от встречи со сказкой нового года.

Февраль–март–апрель – «Родина, Родина, милые края ...». – Воспитание национальной гордости на основе единства и общности народов.

Май – «Добрая слава – лучшее богатство». – Творческий отчет мастерства учащихся и учителей.

Июнь–июль – «Кончил дело – гуляй смело». – Закрепление трудовых навыков, ориентация на здоровый образ жизни.

Август – Планирование работы на следующий учебный год.

Воспитательная деятельность классного руководителя в течение года чаще всего строится по следующим направлениям: организация и совершенствование учебной деятельности учащихся, формирование их здорового образа жизни; организация досуговой деятельности учащихся; организация общественно полезной и трудовой деятельности, оказание помощи родителям в семейном воспитании. Следует обратить особое внимание читателя на то, что деятельность каждого классного руководителя координируется планом воспитательной работы школы (гимназии).

3.2. САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

Воспитательная деятельность классного руководителя требует от него постоянной профессиональной готовности к самосовершенствованию. Для этих целей в современных условиях, когда требования к деятельности классного руководителя существенно возросли, необходимы систематическая диагностика, самодиагностика, самоанализ как воспитательной деятельности классного руководителя, так и реальных изменений в воспитанности самих учащихся.

Для самодиагностики и выявления резервных возможностей качества воспитательной работы классного руководителя в Приложении предлагается специальная методика (см. тест 5). В соответствии с этой методикой классный руководитель получит для себя ответы

на следующие вопросы: Какова степень эффективности решаемой вами воспитательной задачи? Какие управленческие функции вы реализуете в своей воспитательной работе недостаточно эффективно? Какие формы работы с учащимися вы недооцениваете?

Среди профессиональных затруднений и проблем, с которыми чаще всего сталкивается начинающий классный руководитель, можно выделить следующие: 1) работа с «трудным», педагогически запущенными детьми; 2) неумение организовать классный коллектив, сформировать его как целостный организм; 3) неумение стимулировать самостоятельность, самоуправление учащихся; 4) непонимание, неглубокое знание психологии детей и подростков; 5) неумение установить должный контакт и взаимодействие с родителями, другими учителями; 6) неумение разрешать конфликты в детском коллективе и др.

Классному руководителю особенно важно постоянно совершенствовать культуру педагогического общения, опираясь на принцип «Не навреди!» и соответствующие ему правила.

Семь педагогических правил принципа «Не навреди!»

1. Не высмеивать публично промахи и ошибки учащихся, так как это приводит к их замкнутости.

2. Не разрушать веру учащихся в дружбу, в добрые дела и поступки.

3. Не упрекать ученика без особой на то необходимости/ поскольку это формирует у него чувство вины.

4. Не допускать проявления у учащихся чувства агрессивности и вражды.

5. Не убивать у учащихся веру в свои силы и способности.

6. Не допускать даже малейшей нечестности и несправедливости во взаимоотношениях с учащимися.

7. Не допускать нетерпимого отношения учащихся к чужой вере и инакомыслию.

В деятельности особенно начинающего классного руководителя определенные трудности возникают в процессе общения и взаимодействия с родителями. В этом направлении его работы могут быть полезны следующие педагогические советы.

Как общаться с родителями ваших учеников?

(Эвристическое предписание)

1. Общаясь с родителями, обращайтесь к ним по имени и отчеству.

2. Стремитесь к тому, чтобы ваше общение с родителями было «на равных», т.е. без высокомерия, но и без заискивания.

3. Беседуя с родителями, изучайте их индивидуальные особенности, цели, методы, традиции их семейного воспитания.

4. В зависимости от ситуации варьируйте стиль общения с родителями от официального до доверительного.

5. Переход к доверительному общению с родителями лучше всего начинать с фраз типа: «Я хотел бы с вами посоветоваться...», «Я хотел бы согласовать с вами наши действия ...», «Мне нужна ваша помощь...».

6. Обсуждая с родителями проблемы обучения, воспитания их сына (или дочери), ищите наиболее рациональное, взаимоприемлемое решение, а не акцентируйте внимание только на проступках и негативных ситуациях.

7. Обещайте родителям только то, что вы сумеете выполнить.

Одним из важных направлений в самосовершенствовании деятельности классного руководителя является организация учебной работы классного коллектива и отдельных учащихся.

Эта деятельность должна быть направлена на решение следующих задач: 1) мобилизация классного коллектива на учебу; 2) беседы с учителями с целью сбора информации об успехах и неудачах учащихся, уровнях сформированности их общеучебных умений, интереса к учению; 3) информация родителей об успехах и трудностях их детей; 4) стимулирование интереса учащихся к учебной деятельности; 5) регулярная проверка дневников учащихся; 6) проведение классных часов по темам «Как совершенствовать общеучебные умения», «Как я решаю задачу?», «Как работать с книгой?» и др.; 7) организация взаимопомощи учащимся в случае их трудностей или пропуска уроков по болезни.

Естественно, педагогических стратегий самосовершенствования работы классного руководителя значительно больше.

Полагаем, что в этом вам помогут сформулированная ниже схема самоанализа и показатели эффективности работы классного руководителя.

*Педагогические стратегии самосовершенствования работы
классного руководителя
(Эвристическое предписание)*

1. Планируя свою работу, прежде всего исходите из интересов детей, учитывая также интересы родителей и школы.

2. Периодически корректируйте свои программы и планы.

3. Изучайте опыт работы лучших классных руководителей.

4. Следите за психолого–педагогической литературой, читайте методические журналы типа «Классный руководитель».

5. Опираясь на самоанализ, самотестирование (см. в Приложении к разделам II, III тест 5), постоянно ищите резервы совершенствования своей работы.

6. Разнообразьте жизнедеятельность детей, наряду с организацией крупных интересных, творческих дел уделяйте внимание детям в их повседневной жизни.

7. Ищите возможность дойти до каждого ученика, уделяйте внимание всем, кто нуждается в вашей помощи, поддержке, совете.

Примерная схема самоанализа деятельности классного руководителя при организации отдельно взятого мероприятия

1. Цели, ценности, задачи мероприятия.
2. Активность и эффективность взаимодействия воспитателя и учащихся.
3. Содержательная насыщенность мероприятия.
4. Эффективность методов проведения и педагогической инструментности мероприятия.
5. Учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся.
6. Отношение учащихся к мероприятию – степень их интереса, вовлеченность, творчество.
7. Место и роль данного мероприятий в системе работы классного воспитателя.
8. Основные недостатки проведенного мероприятия и способы их устранения.

Показатели оценки эффективности работы классного руководителя

1. Сплоченность классного коллектива учащихся.
2. Рост успеваемости учащихся класса.
3. Позитивные изменения в уровне воспитанности учащихся.
4. Уровень развития самоуправления учащихся класса.
5. Степень координации взаимодействия учителей и родителей.
6. Разнообразие форм и методов организации досуговой деятельности.
7. Степень вовлеченности учащихся в разнообразные творческие дела.
8. Своевременное разрешение конфликтов среди учащихся.
9. Забота о здоровье и здоровом образе жизни учащихся.
10. Организация дежурства учащихся по школе и вовлечение, их в разнообразную общественно–полезную и трудовую деятельность.

Глава 4. О СЕМЕЙНОМ ВОСПИТАНИИ

4.1 .СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ПРОБЛЕМЫ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

Семья была и в обозримом будущем будет основой воспитания подрастающего поколения. Полноценная семья, включая мать, отца, детей, а в идеале – бабушку и дедушку, на основе родственных взаимосвязей аккумулирует и развивает в себе опыт прошлого и настоящего, а также служит своеобразным мостиком в будущее. Правда, полных семей становится все меньше, но полноценность се-

мый определяется не только составом, но и нравственно–психологическим климатом, для которого характерны забота и стремление прийти на помощь друг другу, честно и до конца при любых обстоятельствах выполнять свою миссию Матери, Отца, Сына, Дочери, Бабушки и Дедушки. Я специально выделил и написал эти слова с большой буквы, не умаляя ни миссию Бабушки, ни Дедушки, ни Дочери, ни Сына, не говоря уже о роли и миссии Матери и Отца, которые несут особую ответственность за воспитание своих детей.

Из семьи, семейного воспитания исходят у ребенка, подростка, юноши представления о правде и справедливости, о чести и достоинстве, о правилах поведения и первых трудовых навыках. В российских семьях сложились вполне определенные традиции, которые в деле семейного воспитания имеют непреходящие ценности.

Экономическую основу семьи, главную заботу о материальном достатке в семье, как правило, брал на себя отец. Его чаще всего называли не иначе как «кормилец семьи». Но в последние годы во многих семьях роли часто менялись или просто выравнивались: мать и отец вносили почти равную лепту в материальное благополучие семьи. Естественно, если мать зарабатывает больше, чем отец, то последний, вероятно, испытывает некоторый дискомфорт. Но в данной ситуации все зависит от такта и взаимопонимания между супругами. По традиции мать в российских семьях брала и берет на себя главную заботу по уходу за детьми и чаще всего несет более серьезный вклад в их духовно–нравственное воспитание.

Значительный вклад в семейное духовно–нравственное, трудовое воспитание детей вносят бабушки и дедушки. Они прививают уважительное отношение к старшим, семейным традициям, любовь к родному краю через народные песни, сказки, поговорки и просто через свое непосредственное отношение ко всему тому, к чему они бывают причастны в повседневной жизни.

Однако молодые родители часто хотят отделиться от старшего поколения. В этом есть определенное благо. Молодая семья стремится к самостоятельности и самостоятельно занимается воспитанием своих детей. Но отрыв внуков от бабушек и дедушек имеет и свои негативные тенденции. Внуки, особенно в условиях большого города, редко общаясь с бабушкой и дедушкой, часто лишаются самой возможности впитывать в себя народные традиции и ценности.

Средства массовой информации, особенно современное телевидение, навязывают детям и подросткам ценности, которые часто не отвечают критериям высокой духовности и народной культуры. В последние годы в России усилилось влияние на детскую психику «супергероев», особенно характерных для американских фильмов, которые добиваются успеха, славы и денег любой ценой и для которых не существует таких понятий, как сострадание, дружба, нежность, привязанность и любовь.

Поэтому снижение уровня духовности, четких нравственных ориентиров и ценностей следует считать одной из главных проблем семейного воспитания. Духовность и взаимопонимание детей и родителей исчезают и тогда, когда в семье возникают конфликты, нередко приобретающие хронический характер. В семьях, где окрик и телесные наказания, грубость и насилие над детьми проявляются регулярно, создаются все условия сначала для психических расстройств, а затем и для антисоциального поведения самих детей.

Все эти негативные явления особенно в последние годы в связи со снижением жизненного уровня и унижения людей порождают такие явления, как беспризорничество и бродяжничество детей. В данной ситуации реальную помощь детям, подросткам, вставшим на путь бродяжничества, а порой наркомании и проституции, могут оказать лишь чрезвычайные меры.

К матерям и отцам, не выполняющим своих прямых обязанностей по воспитанию детей, применяется самая строгая мера – лишение родительских прав. Основанием для этого может послужить как жестокое обращение с детьми, так и оказание на них вредного, аморального влияния: алкоголизм, наркомания, проституция, хулиганство родителей.

Задача учителя, классного руководителя в этом случае – прийти на помощь ребенку, оградить его от безнравственных родителей, помочь определить его в детский дом. В связи с этим сегодня актуальна мысль П.Ф.Лесгафта о том, что «необходимо ограждать ребенка от контактов с безнравственными людьми как сверстниками, так и взрослыми, ибо важнейшим методом знакомства с окружающим миром, овладения знаниями и жизненным опытом у ребенка является имитация. Инстинкт имитации заставляет ребенка пытаться воспроизвести все действия и поступки окружающих его людей. Дело в том, что для детей воспроизведение означает овладение. Воспроизвел – значит, освоил. Поэтому родители, которые любят своих детей и желают им добра, должны не только оберегать их от опасных контактов, но и сами контролировать каждый свой поступок и каждое свое слово, чтобы не послужить примером безнравственного поведения»(1, с. 170).

Бичь и трагедия России последних лет – проникновение и распространение на ее территории наркотиков и приобщение к ним подростков. В Приложении к разделам II, III приводится специальный тест (тест–анкета Фонда спасения детей от наркотиков), который поможет предупредить, а в необходимых ситуациях и выявить, принимает подросток наркотики или нет. Большой и нерешенной проблемой педагогики и педагогов являются педагогическое просвещение и педагогическая культура родителей. Педагогические лектории, специальные семинары для родителей, оказывавшие в 50–70–е годы положительное влияние на родителей, к сожалению, имеют

тенденцию к исчезновению. Вместе с тем В.А.Сухомлинский организовал для родителей средней школы систематически действующий лекторий, лекционный курс которого по объему и содержанию приближается к университетскому курсу педагогики.

Перечислим проблемы семейного воспитания, которые могли быть предметом обсуждения на «Педагогической лектории для родителей»: 1. Как готовить ребенка к школе? 2. Ориентация ребенка на здоровый образ жизни. 3. Как помочь ребенку учиться? 4. Как распознать, потребляет ли подросток наркотики? 5. Как организовать досуг и отдых ребенка, подростка в семье? 6. Стиль взаимопонимания родителей и детей в семье. 7. Семейные конфликты и способы их эффективного разрешения. 8. Создание условий для развития творчества ребенка, подростка в семье. 9. Проблема полового воспитания детей и подростков в семье. 10. Народная педагогика как основа семейного воспитания. 11. Трудовое воспитание детей в семье. 12. Как воспитывать трудного, капризного ребенка? 13. Творчески одаренные дети – как их распознать и воспитывать?

Перечень проблем семейного воспитания можно было бы продолжить. Однако даже те, что сформулированы выше, могут быть не только внесены в «Педагогический лекторий для родителей», но и стать предметом обсуждения и дискуссий на родительских собраниях и просто в индивидуальных беседах с родителями.

4.2. ОБ УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В СЕМЬЕ

Семья как сложный социо–культурно–психолого–педагогический организм имеет внутренние механизмы и, соответственно, условия развития и саморазвития. Не ставя своей задачей вскрыть их все, остановимся лишь на самых важных и наиболее значимых.

Когда мы произносим слово «семья», то прежде всего хотим выделить в этом слове «семь Я» т.е. неповторимость, право на автономность каждого члена семьи как уникальной, способной на саморазвитие и самореализацию личности. В то же время в семье все взаимосвязано и взаимообусловлено.

Важная детерминанта развития семьи и ее членов – те ценности, которые являются приоритетными и значимыми для родителей и их детей. К числу непреходящих ценностей и одновременно важнейшим условием семейного воспитания, развития и саморазвития личности в семье можно с полным основанием отнести любовь к детям, взаимную любовь между всеми членами семьи, которая и созидает то неповторимое духовное поле семьи, что отражает смысл ее полноценной жизни. Феномен любви ценен тем, что имеет бесконечное разнообразие оттенков и форм проявления. Однако еще древние греки различали четыре разных формы проявления любви, которые в русском языке обозначаются одним словом «любовь». Так, слово «egos» означает любовь между мужчиной и женщиной, любовь меж-

ду мужем и женой; «philio» – братскую любовь, любовь между братом и сестрой, друзьями и коллегами; «stroge» – материнскую и отцовскую любовь (хотя между материнской и отцовской любовью также существует большая разница); «agape» – любовь божественную, которая считается наивысшей формой проявления любви человека к Богу.

Французский писатель Сент-Экзюпери в одной из своих книг дал весьма оригинальное толкование роли любви в воспитании и развитии личности: «Возможно, любовь является процессом, где я мягко, легко и кротко веду тебя к самому тебе. Веду не к такой личности, какой я тебя вижу в моем воображении, а в развитии и проявлении твоих собственных положительных черт». Вот почему родители, проявляющие искреннюю и глубокую любовь к своим детям, не дают на них своим авторитетом и назидательными рассуждениями о том, что хорошо, а что плохо, не воздействуют жестко на своих детей, а лишь создают опору родительской заботы для проявления и развития в своих детях их положительных способностей.

Однако родительская любовь иногда понимается детьми не как способность их понять, а как возможность для удовлетворения своих прихотей и капризов. В этой ситуации родительская любовь из блага превращается в бедствие.

Часто родители задают себе вопрос: «Почему дети в одной семье развиваются по-разному?» Воспитывали их как будто, одинаково, но первый ребенок учится хорошо, а со вторым возникают проблемы или наоборот. Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо посмотреть на семью, процесс ее становления и саморазвития в динамике.

Что характерно для воспитания и саморазвития первого ребенка?

Для родителей первый ребенок – это объект повышенной любви и внимания, он растет и развивается в условиях повышенного комфорта. Первый ребенок бывает часто, как говорят, «заласканным», а потому заботу о нем он воспринимает как должное. У него складывается представление, что все должны только и делать, что думать и заботиться о нем. Но известно, что более всего ошибок в семейном воспитании родители допускают именно в воспитании первого ребенка. Если к тому же это единственный ребенок, то часто неумеренная, неразумная любовь родителей приводит к тому, что эгоистические начала становятся его главной и отличительной чертой.

Мы не склонны считать, что повышенное внимание к ребенку – это всегда плохо. Иногда и в воспитании первого ребенка родители находят тот оптимум любви и требовательности, который позволяет им создать для его развития и саморазвития достаточно благоприятные условия. Суть этих условий заключается в том, чтобы постепенно поднимать «планку» требований и усложнять задачи и зада-

ния, которые ребенок, а затем и подросток должен решать по возможности самостоятельно.

Когда в семье появляется второй ребенок, которого с нетерпением ждали, то на какое-то время первый чувствует себя забытым, а возможно, отверженным, начиная проявлять зависть. Эти чувства не всегда негативны, иногда они подталкивают первого ребенка к поиску средств и форм поведения, которые заставили бы родителей вновь обратить на него внимание. Реальные возможности проявить свое превосходство первенец имеет особенно тогда, когда малыш подрастает. «Почуйся у старшего брата (сестры) тому, как это нужно делать!» – возможно эта реплика родителей будет тем вниманием к старшему, которое он воспримет как стимул к самосовершенствованию и успеху. Именно такое отношение родителей к старшему ребенку дает ему повод для размышлений: «Я буду еще более любим, если смогу быть лучше, аккуратнее, старательнее и достигну еще больших успехов в учебе, труде, спорте...». А это неизбежно формирует у старшего ребенка мотив к более высоким и социально значимым целям.

Но если младший в чем-то превосходит старшего, то у последнего с появлением чувства неполноценности может возникнуть устойчивая неприязнь к своему младшему брату или сестре.

Важнейшим условием в развитии второго ребенка является накопленный опыт семейного воспитания первого, который родители, естественно, корректируют.

Вокруг второго ребенка родители уже не так суетятся, не так его опекают. Вторые дети, как правило, более самостоятельные, поскольку им предоставляется большая свобода для саморазвития. К тому же старший ребенок в какой-то степени передает свой жизненный опыт младшему и становится дополнительным стимулом для его саморазвития.

Во взаимоотношениях старшего и младшего не все протекает безукоризненно. Степень их дружбы или конфликтности, естественно, зависит от того, как формируются и корректируются взаимоотношения в семье со стороны родителей. Соперничество старшего ребенка с младшим – это обычное явление, но чем больше разрыв в возрасте, тем меньше конкуренция в их взаимоотношениях.

Разумная поддержка и даже поощрение конкуренции между детьми – это также определенный дополнительный фактор их саморазвития. Не менее значимое – условие развития детей в семье – чтобы они чувствовали одинаковую искреннюю любовь к себе со стороны обоих родителей, чтобы у них не развилось ревностное чувство и ощущение несправедливости, неискренности хотя бы к одному из них.

Иногда у одного из детей возникает из чувства зависти соблазн наябедничать на другого и тем самым достичь своей корыстной цели – дискредитировать своего брата (или сестру) в глазах родителей. В этих условиях задача родителей – разоблачить нечестные поступки

ребенка и сделать все возможное, чтобы впредь у него не было соблазна завоевать таким способом «любовь» родителей.

Наиболее благоприятная ситуация для воспитания детей в семье с детьми противоположного пола. Родители изначально предъявляют к ним разные требования. В мальчике поощряется независимость, смелость, предприимчивость, в девочке стимулируется развитие душевности, чуткости, женственности. В таких семьях обычно не возникает конфликтных ситуаций, обусловленных взаимной конкуренцией.

Немаловажное значение для развития ребенка, а затем подростка имеет общий стиль взаимоотношений, который складывается между родителями и детьми. Среди различных вариантов межличностных взаимоотношений можно выделить семь стилей:

1. **Сотворчество** – идеальный вариант взаимодействия, когда все наиболее значимые проблемы преодолеваются путем их обсуждения и совместного творческого решения.

2. **Сотрудничество** – для этого стиля взаимоотношений характерны взаимопомощь и взаимоподдержка.

3. **Паритетные** – т.е. равные, основанные на взаимной выгоде всех членов семьи.

4. **Независимые** – каждый член семьи действует автономно от другого, якобы уважая свободу и независимость других.

5. **Конкурентные** – характеризуют стремление противопоставить одного другим, иметь преимущества перед остальными членами семьи.

6. **Конфликтные** – любые решения, обсуждение семейных проблем с неизбежностью приводят к конфликту.

7. **Авторитарные** – это тип взаимоотношений между родителями и детьми, когда родители стремятся в любой ситуации подчинить поведение детей своей воле.

Известно, что от стиля взаимоотношений между родителями и детьми во многом зависит семейный микроклимат, способствующий или, наоборот, препятствующий полноценному и нормальному развитию и саморазвитию ребенка в семье.

В процессе семейного воспитания вряд ли можно достигнуть гармонии в развитии личностных качеств ребенка, не стимулируя его трудолюбие, которое необходимо поощрять как можно в более раннем возрасте путем приобщения ребенка к любой посильной для него работе. Особенно благоприятные ситуации для развития трудовых умений ребенка, а затем подростка возникают в летний период на даче, в огороде, в саду, в работе по хозяйству.

Многие родители, особенно в последние годы, стремятся дать своим детям хорошее образование. Но стремясь приобщить ребенка к изучению иностранного языка, к музыке, спорту, они допускают немало педагогических ошибок. Одна из них заключается в том, что у

таких не в меру интеллектуально ориентированных родителей дети испытывают значительные перегрузки, что с неизбежностью сказывается на их физическом здоровье, в результате часто вырастает интеллектуально развитая, но очень болезненная, т.е. физически далеко не подготовленная к жизни личность. Поэтому центральная задача семейного воспитания – создание всех необходимых условий для нормального развития и саморазвития духовно и физически здоровой личности.

В завершение параграфа сформулируем несколько «правил семейной жизни», которые и создают тот благоприятный микроклимат в семье, о котором речь шла выше.

Семь правил семейной жизни

1. Стремиться, насколько это возможно, достигать в семье согласия, взаимопонимания и гармонии.
2. Ориентироваться на доброжелательный стиль и тон общения в семье.
3. И трудности, и радости, и неудачи, и успех – все вместе.
4. Почитать старших и помогать младшим.
5. Чередовать труд и отдых.
6. Поддерживать и развивать семейные традиции и праздники.
7. Стремиться проводить воскресные дни вместе, желательно на природе.

Естественно, этих правил значительно больше. В хорошо организованных семьях все четко определено: кто что делает и за что отвечает. Например, в обязанность матери входит приготовление завтрака, обеда и ужина, а отец (мы имеем в виду городскую семью) берет на себя какую-то другую часть работы по дому. Постоянные поручения есть и у детей: кто-то ходит в магазин за хлебом и другими продуктами, кто-то делает уборку в квартире. Для детей также могут быть сформулированы некоторые правила поведения. Приведем в качестве примера некоторые из них.

Правила поведения детей в семье

1. Почитай мать и отца.
2. Проявляй к родителям внимание.
3. Расспрашивай их о прошлом, о том, как они поступали в той или иной ситуации.
4. Создавай атмосферу доверия, не веди себя, как партизан.
5. Проявляй самостоятельность, а для этого обращай за помощью к родителям только в крайнем случае.
6. Проявляй инициативу, помогай родителям в их делах.
7. Не обрушивай на голову родителей невыполнимые или трудно-выполнимые требования.
8. Имея постоянные поручения в семье, ответственно их выполняй.

Одна из целей воспитания – создание условий для творческой самореализации воспитанника в духовной, интеллектуальной, физической сферах его жизнедеятельности. Если человек, в том числе в детские и юношеские годы, не найдет возможности заявить о себе, самореализовать все свои растущие силы, способности, то он не проявляет себя на пределе своих творческих способностей. Не реализуя себя полностью в играх, учебе, спорте, в различных видах художественного, технического и других видов творчества, человек не мобилизует свои силы и способности, следовательно, и не развивает себя.

Глава 5. ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ И ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

5.1. ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Новая социокультурная ситуация, развитие рынка образовательных услуг в последние годы дали мощный импульс совершенствованию работы учреждений дополнительного образования. Их статус и типы в период 1990–1995 гг. не были четко определены. В марте 1995 г. Правительством Российской Федерации было утверждено постановление № 233 «Типовое положение об образовательном учреждении дополнительного образования детей», в котором дано следующее определение:

«Образовательное учреждение дополнительного образования детей – тип образовательного учреждения, основное предназначение которого – развитие мотивации личности к познанию и творчеству, реализация дополнительных программ и услуг в интересах личности, общества и государства».

Попытка с педагогической позиции осмыслить суть понятия «учреждение дополнительного образования» с учетом специфики его деятельности, творчества и содержательной направленности его работы дает нам возможность определить это понятие следующим образом.

Учреждение дополнительного образования – это коллективный субъект образовательно–воспитательной деятельности и творчества, которые осуществляются на основе форм и методов гибкого взаимодействия педагогов, учащихся и родителей в соответствии с целями, учебными планами и программами, дополняющими и углубляющими содержание общего среднего образования. В этом определении особо акцентируем внимание читателя на специфике форм и методов работы учреждений дополнительного образования, которые внешне и не так существенно отличаются

от форм и методов работы, например, средней школы. Однако они более гибки и вариативны, в большей степени ориентированы на развитие творчества учащихся, их склонностей и способностей, чем в массовой средней школе.

Главное отличие учреждения дополнительного образования заключается в том, что ребенок, подросток имеет право сам, на свое усмотрение выбирать тот вид творческой деятельности, занятия, которое в большей степени соответствует его интересам, склонностям и способностям. Учреждение дополнительного образования в большей степени, чем школа, дает учащимся право самостоятельно извлекать полезные знания, умения, овладевать тем конкретным видом деятельности, которая в перспективе может стать их профессией. В связи с этим учреждения дополнительного образования – это не придаток школы, они имеют самостоятельное и самоценное образовательное–воспитательное значение, которое может дать широкий спектр образовательных услуг и в большей степени, чем школа, удовлетворить интересы личности.

Учреждения дополнительного образования чаще всего зародились как социально–педагогические комплексы. Так было в Екатеринбурге, Казани, Набережных Челнах и других городах России. Чтобы понять и представить особенности воспитательной деятельности в учреждениях дополнительного образования, перечислим наиболее типичные из них на примере Казани. Так, в Казани имеются центры детского творчества (чаще всего они создавались на базе Дворцов пионеров), городская станция юных техников, городская станция юных натуралистов, детские музыкальные школы, детские художественные школы, детско–юношеские спортивные школы и др. Это далеко не полный перечень учреждений дополнительного образования, которые типичны для многих регионов России.

По содержанию образовательной–воспитательной деятельности учреждения дополнительного образования можно подразделить на **однопрофильные и многопрофильные**. Так, например, в Казани однопрофильные учреждения составляют 72%, многопрофильные – 28%.

Чтобы представить себе содержание образовательной–воспитательной деятельности многопрофильного учреждения, перечислим названия отделов центра дополнительного образования «Заречье» Казани: художественно–прикладной отдел, музыкальный отдел, художественно–массовый отдел, национальный отдел, спортивный отдел, учебный отдел, отдел детских организаций, отдел социальной реабилитации, отдел дошкольного образования.

Наиболее характерной тенденцией практически всех многопрофильных учреждений дополнительного образования является включение в их деятельность отделов дошкольного воспитания. Формы работы с 5–7–летними детьми различны, например, школа раннего эстетического развития и др. В большинстве многопрофильных уч-

реждений дополнительного образования имеются отделы технического творчества, работа которых строится в зависимости от кадров и материальной базы. Около 85% занимающихся в этих отделах – мальчики, девочки в основном занимаются начальным техническим моделированием.

В многопрофильных учреждениях дополнительного образования, например, в казанском центре «Заречье», активно работают отделы, направляющие работу детских общественных организаций и движений: «Наследники Татарстана», «Лицейское братство», «Юный парламентарий», «Лидер–парламент», «Объединение интеллектуалов», а также три отряда скаутов (отряды входят в Российское отделение скаутов), клуб «Поиск», школа малого бизнеса «Бинилект». Отряды скаутов объединяют детей по интересам, ребята участвуют в походах и турпоездках, выпускают газету «Пилигрим», в которой освещают деятельность скаутских отрядов Республики Татарстан. Большое внимание уделяется программе «Хоббитские игры» для младшего и среднего возраста, развивающей у ребенка, подростка потребность в самореализации через творчество. Отдел художественно–массовой работы центра проводит концерты, утренники, дискотеки для школьников, организует досуг детей через развлекательные программы, проводит конкурсы эрудитов, КВН, массовые мероприятия кружковцев различных направлений.

В центрах дополнительного образования часто ведется инновационная и экспериментально–исследовательская работа. Так, в центре «Заречье» под руководством доктора биологических наук Р.Я.–Дыгановой и доктора педагогических наук Д.З.Ахметовой ведется эксперимент по теме «Экология личности дошкольника».

Примером оригинальной модели учреждения дополнительного образования, работающего по многопрофильной схеме, является центр творчества и образования «Огниво», работа над созданием которого в течение нескольких лет велась под руководством директора А.Г.Андрейченко. Существенную помощь оказали родители, с большим энтузиазмом работали и сами педагоги, активно включенные в разнообразную инновационную деятельность.

Для центра дополнительного образования «Огниво» характерно стремление к инновационной деятельности и саморазвитию, активному сотрудничеству педагогов, учащихся и родителей практически во всех делах и решении всех проблем, которые стояли перед коллективом. Родителей и учащихся привлекал широкий спектр образовательных услуг. В центре не было зрителей – все были активными участниками. Использовались кружковые, игровые, клубные и другие формы работы. Особое внимание уделялось созданию ситуаций успеха для каждого, кто проявлял инициативу и творчество. Это принесло результаты: в центре при общей 100%–й успеваемости качество обучения составляло 73%.

Старшеклассники, прошедшие школу менеджеров и экономическую гимназию и к тому же обучавшиеся в Школе репетиторов, получив сертификаты по трем профессиям, удивляли педагогов своей готовностью к продолжению образования. Из первых 20 выпускников 19 поступили в вузы. Можно много говорить о достижениях учащихся центра «Огниво» в различных конкурсах пианистов, вокалистов, эрудитов, в шахматных турнирах, соревнованиях по футболу и т.д. Силами учащихся 3–6-х классов были поставлены опера «Снегурочка» и балет «Шурале». Кроме того, родители вместе с детьми занимались макраме, вязанием, работали в швейной мастерской, участвовали в подготовке творческих отчетов, демонстрируя результаты индивидуального и коллективного творчества.

Выполненное под научным руководством автора этих строк диссертационное исследование А.Г.Андрейченко «Факторы и барьеры творческого саморазвития учреждений дополнительного образования» (1), на результаты которого мы и будем в основном опираться в этой главе, показало следующее. Отделы спортивной работы имеют все (100%) многопрофильные учреждения дополнительного образования, но в каждом учреждении культивируются различные виды спорта: легкая атлетика, хоккей, футбол, туризм, спортивное ориентирование, аэробика, виндсерфинг, картинг и др. Выбор зависит от условий, материальной базы, а главное – от предпочтений и квалификации педагогов. Большие воспитательные возможности и у отделов прикладного творчества, где в зависимости от интересов педагогов развивается интерес, а также умения и способности детей, например, в кружках «национальная вышивка», «изготовление изделий из бересты», «резьба по дереву», «вязание на спицах», «мягкая игрушка», «моделирование одежды», «макраме» и т.д.

В последние годы прослеживаются позитивные тенденции в совершенствовании содержания образовательно–воспитательной деятельности учреждений дополнительного образования, которые можно представить в виде блоков расширения предметной деятельности.

Культурологический блок. Развитие у учащихся стремления к общечеловеческим ценностям, формирование научного мировоззрения, общекультурных ценностей и идеалов, знакомство с историей и культурой как своего народа, так и других стран, овладение основами этики, риторики, изучение иностранных языков, экономики.

Психологический блок. Развитие «Я–концепции», углубление представлений о себе, о своих друзьях. Изучение спецкурсов типа «Познай себя», «Культура общения», «Самоменеджмент», «Конфликтология» и др.

Экономический блок. Изучение основ экономики, предпринимательства, развитие экономического мышления, конкурентоспособности, расширение кругозора и стимулирование способностей к самостоятельному труду в области предпринимательской деятельнос-

ти. Изучение спецкурсов типа «Основы предпринимательской деятельности», «Основы бизнеса» и т.д.

Юридический блок. Развитие потребностей учащихся в правовых знаниях, воспитание ответственности и обязательности в выполнении законов. Введение спецкурсов типа «Основы правовой культуры».

Экологический блок. Прежде всего ориентация природоохранной деятельности детей, организация экспедиций экологической направленности по малым рекам России, разнообразной научно-исследовательской деятельности учащихся, особенно старших классов с последующим их участием в республиканских и всероссийских конференциях учащихся, которые в последние годы прошли в Обнинске и Казани.

Валеологический блок. Проведение массовых спортивно-оздоровительных праздников, беседы о здоровье и здоровом образе жизни, приобщение детей и подростков к разнообразной физкультурно-спортивной, туристической деятельности, обучение их приемам и методам закаливания, рационального питания.

Формы образовательно-воспитательной деятельности в учреждениях дополнительного образования очень разнообразны. Это уроки-путешествия, «круглые столы», КВН, массовые праздники, конференции, предметные олимпиады, встречи с интересными людьми, литературные вечера и салоны, театрализованные представления, дискуссионные клубы, игры, ансамбли, фольклорные группы, джазовые ансамбли, клубы юных натуралистов, бизнес-клубы, различные выставки результатов детского творчества (художественного, механического, прикладного), творческие конкурсы детей и учащихся и т.д.

Наряду с многопрофильными учреждениями в современной системе учреждений дополнительного образования активно функционируют и развиваются однопрофильные. Сравнительный анализ, например, по Казани показал, что на однопрофильные приходится 72% от их общего числа. Среди них музыкальные школы составляют 34%; детско-юношеские спортивные школы – 24%; станции юных туристов – 6%; станции юных техников – 2%; станции юных натуралистов – 1–2%.

В музыкальных школах имеются следующие отделы: музыкальный и национальный, музыкальный и хореографический, хоровой и хореографический. Дети овладевают игрой на следующих музыкальных инструментах: фортепиано, баян, аккордеон, скрипка, домра, гитара, различные национальные инструменты. Наряду с этим они обязательно осваивают: 1) теорию музыки (сопрано), 2) хоровое пение, 3) технику игры в ансамбле, а также изучают музыкальную литературу. Они участвуют в отчетных концертах, посещают сольные концерты учеников и педагогов.

Рассматривая спортивные школы как однопрофильные учреждения дополнительного образования, следует отметить, что половина из них имеет статус детско-юношеской спортивной школы, а другая – специализированной детско-юношеской спортивной школы олимпийского резерва. Спортивные школы, как правило, культивируют один или два вида спорта (например, спортивные гимнастика и акробатика: бокс и национальная борьба: футбол и хоккей и т.д.).

В работе спортивных учреждений дополнительного образования используются разнообразные формы: кружковая, секционная, клубная, массовая (спортивные соревнования, праздники, конкурсы). С учетом возрастных категорий спортивные учреждения дополнительного образования ставят и решают следующие задачи: общефизическое развитие (дошкольники), приобщение к игровым видам спорта, развитие коллективизма, спортивно-оздоровительная работа (1–3–й классы), учебно-тренировочная работа, изучение основ технической подготовки и привитие любви к соответствующим видам спорта (5–7–е классы), изучение основ тактической подготовки, привлечение к соревнованиям (8–8–е классы), совершенствование спортивного мастерства, привлечение старшеклассников к тренерской работе.

Добиваться высоких спортивных результатов юным спортсменам помогает высокий класс мастерства педагогов-тренеров. Среди воспитанников, особенно детско-юношеских спортивных школ олимпийского резерва, немало чемпионов Российской Федерации. Разнообразная образовательно-воспитательная работа ведется и в других учреждениях дополнительного образования: станциях юных техников, юных натуралистов, юных туристов и т.д.

5.2. ФАКТОРЫ ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Исследование и рейтинговая оценка факторов творческого саморазвития учреждений дополнительного образования, проведенные А.Г.Андрейченко (1), показали, что наиболее значимыми из них являются:

1. Привлечение в учреждения дополнительного образования работников высшей школы и других специалистов, что способствует: а) разработке программ, оригинальных и новых интерактивных курсов и спецкурсов: б) внедрению новых технологий обучения и воспитания: в) созданию школ допрофессиональной подготовки старшеклассников.

2. Изучение интересов, запросов школьников в сфере дополнительного образования с учетом мнения родителей.

3. Расширение и активизация деятельности объединений учащихся по интересам на базе образовательных и других учреждений в микрорайоне.

4. Создание оригинальных, типа досуговых, клубных структур дополнительного образования, отвечающих интересам детей и запросам родителей.

5. Организация с педагогами постоянно действующего психолого–педагогического семинара по проблемам развития детей и подростков.

6. Периодическая организация открытых смотров–конкурсов педагогов дополнительного образования типа «Учитель года».

7. Организация экспериментальных площадок на базе учреждений дополнительного образования.

8. Расширение и периодическое обновление видов образовательной деятельности.

9. Разработка и реализация комплексных программ типа «Экология природы, человека и общества».

10. Повышение эффективности методической работы с педагогами дополнительного образования.

11. Разработка новых технологий обучения и воспитания, ориентированных на творческое саморазвитие личности.

12. Сочетание образовательной и досуговой деятельности учащихся.

13. Возрождение национальных традиций, учет региональных и национальных особенностей в образовании и воспитании.

14. Акцентирование внимания на нравственном, эстетическом и творческом развитии и саморазвитии личности.

Важный фактор творческого саморазвития учреждений дополнительного образования – высококвалифицированные педагогические курсы. Так, в Малой академии искусств (Казань) только по музыкальному направлению с детьми работают 12 преподавателей вузов, 11 педагогов имеют почетные звания «заслуженный деятель искусств» и «заслуженный артист РФ и РТ» (Ш.С.Амиров – профессор, заслуженный деятель искусств РФ, лауреат международных конкурсов, А.М.Руденко – композитор, заслуженный деятель искусств РТ, А.И.Шушков – профессор, заслуженный деятель искусств РФ и РТ и др.).

Однако существуют и барьеры, тормозящие и даже препятствующие творческому саморазвитию учреждений дополнительного образования.

Специальные исследования и их рейтинг позволили выстроить барьеры творческого саморазвития учреждений дополнительного образования в следующей последовательности: 1) низкое качество профессиональной подготовки и переподготовки педагогов дополнительного образования; 2) отсутствие достаточно разработанных форм и методов работы по сохранению и укреплению здоровья детей; 3) слабая подготовка к таким видам педагогической деятельности, как дифференциация и индивидуализация обучения, в том числе и в работе с одаренными детьми; 4) отсутствие должного финан-

сирования систем образования; 5) отсутствие достаточно разработанных программ и содержания новых интегрированных курсов и спецкурсов; 6) слабая материальная база; 7) большое число детей в группах; 8) отсутствие научно обоснованных критериев оценки деятельности педагогов; 9) отсутствие образовательных стандартов применительно к учреждениям дополнительного образования.

Более глубокий анализ факторов и барьеров показывает: одни педагогические коллективы в качестве барьеров рассматривают, например, отсутствие образовательных программ, другие же принимают его как благо, так как это открывает возможности для инновационной деятельности и педагогического творчества.

В коллективах, где работают педагоги с высоким творческим потенциалом, этот барьер преодолевается путем разработки оригинальных авторских программ. Однако даже таким педагогам необходимы помощь и научная поддержка со стороны ученых-педагогов.

В качестве примера программ и соответственно программирования, ориентированного на активное развитие личности ребенка, можно привести фрагмент из статьи С.Ю.Козловой, посвященной организации туристско-краеведческой деятельности детей (2. с. 16).

Для проектирования содержания туристско-краеведческой деятельности и целей развития личности в системе дополнительного образования наиболее перспективными являются долгосрочные (на 4–5 лет) программы, позволяющие проектировать деятельность детей 12–18 лет. При постановке целей необходимо определить, каким через определенное время должен стать воспитанник туристского объединения. Актуальной является долгосрочная программа типа «Лидер: школа туристского организатора».

При программировании же содержания педагог должен ответить для себя на следующие вопросы: Содержательный материал какого объема должен быть усвоен ребенком (что должен знать, какими понятиями владеть, о чем должен иметь общее представление), каким будет объем «профессионального кругозора»? Какие умения и навыки необходимы (что должен уметь)? Каким должно быть отношение ребенка к различным видам деятельности, природе, окружающим людям, самому себе и т.д.? Каких показателей физического развития и степени здоровья организма ребенка можно достичь в результате целенаправленной туристской деятельности? Каких спортивных результатов можно ожидать? Чем подробнее и определеннее будут ответы на эти, казалось бы, общие вопросы, тем легче педагогу в практической деятельности будет ставить и корректировать цели и задачи индивидуальной работы с каждым воспитанником.

Примерная структура программы включает следующие разделы: 1. Пояснительная записка. 2. Программное содержание (основная часть). 3. Приложения.

В качестве примера создания атмосферы, стимулирующей творческое саморазвитие личности ученика, можно привести работу сту-

дии молодого журналиста «Пчелка» при Центре внешкольной работы Ново-Савиновского района Казани, которой руководит педагог, а ранее профессиональный журналист, заслуженный деятель культуры Республики Татарстан М.Г.Шувалова.

Посещая серию учебных занятий студии «Пчелка», автор этих строк вел беседу типа интервью с М.Г.Шуваловой, которая рассказала следующее: «Исходя из многолетнего редакторского и журналистского опыта, в работе с детьми я преследую главную цель – воспитание личности, стимулирование ее творческого саморазвития. Наш девиз: журналистика плюс высокая духовность. Педагогические задачи, которые я ставлю: постижение основ журналистики, законов построения жанров, основ стилистики, риторики, орфоэпии. Я учу детей писать, говорить, наблюдать, размышлять, общаться, стараюсь привить им вкус к Слову, развить языковое чутье.

Ведущая тема в моей работе с детьми – духовное возрождение человека. Она была, есть и будет актуальной для становления подрастающего поколения во все времена.

Кроме лекций и практических занятий, студийцы посещают редакции газет, телекомпаний, встречаются с журналистами, знакомятся с технологией создания газет, телепрограмм, выпускают стенгазеты с корреспонденциями, публикациями. Дети часто выходят на «объекты», обожают брать интервью, проводят социологические опросы, анкетирование. Успешно проходят пресс–конференции, дискуссии, конкурсы эрудитов, состязания риторов, ролевые игры, импровизированные репортажи. Юные журналисты ищут свой жанр, свою тему. Использую тренинг на телеведущего, комментатора, интервьюера, репортера. Практически они работают во всех жанрах, но пристрастие уже намечается.

Мы часто обращаемся к максимам Д.Карнеги. У нас есть приоритетная рубрика: «Если хочешь собрать мед, не опрокидывай улей».

Тема «Язык – часть духовной культуры» постоянна в нашей работе. Шутя, играя, мы используем высокий «стиль», пополняя лексикон. Новые, все чаще употребляемые в прессе и на политическом Олимпе слова мы заносим в лексический толковый словарь–памятку. У нас в чести пословица: самые бледные чернила лучше самой хорошей памяти. Обогащаем речь яркими фразеологизмами. Обмениваемся новыми находками.

И как приятно, когда приходит в класс наш кружковец Женя Никитин (ныне студент КАИ) и говорит: «А я вам афоризм принес». Вкус к образному, емкому выражению у него не угас, и я уверена, что интерес к культуре языка останется с ним.

Журналисту, особенно тележурналисту, необходимо иметь четкую артикуляцию. Скороговорки, чистоговорки – наша лучшая «рекламная» пауза. Дети обожают конкурсы «чистоскороговорящих».

Кроме известных скороговорок, мы придумываем и свои. На нас работают высказывания: «Устремите ум на радость творчества»

(Н.К.Рерих). «Смысл любого государства не в военных победах, не в сытости, а в высоте культуры» (Дм.Лихачев). «Наша личность ... сохраняется всегда и при всех обстоятельствах ... и не может быть отнята у нас. В этом смысле ценность ее абсолютна, тогда как ценность других благ относительна ...» (А.Шопенгауэр).

Журналистские навыки и формирование личности – двуединая задача. Наше оружие – мысль, наш инструмент – слово. Устное или письменное, оно должно быть точным, объемным, образным, аргументированным, понятным. Слово – барометр нашей культуры (в быту, в официальном общении, в науке, литературе, журналистике), и владение им в совершенстве – одно из главнейших качеств, необходимых журналисту. Эта работа наиболее кропотлива. Анализ корреспонденции, рецензии на них (устные и письменные), обсуждение, выход в большую прессу. И поиск, поиск, поиск ... Поиск темы, сюжета, героя, ситуации. За всем этим стоят главные постулаты: труд, любовь, преодоление, самоусовершенствование, доброта, честь, достоинство, личность.

«Народы, рабы и победители всегда признавали, что высшее благо человека – его личность» (Гете).

Личность человека, личность журналиста, способного нести обществу свет, разум, добро.

Юные журналисты существенно расширяют кругозор и диапазон своих творческих устремлений. Этому способствовали экскурсии в музеи, встречи с художниками, искусствоведами, юными дарованиями из других студий и кружков, участие в районных и городских мероприятиях «Звездный час», «Поле чудес», «Юморина», «Леди и джентльмены» и др.

В музее татарского композитора Салиха Сайдашева дети побывали в белой комнате маэстро: учащиеся из музыкальной школы при консерватории исполнили произведения Рустема Яхина и Салиха Сайдашева: будущие художники демонстрировали свои картины: музыка в палитре; журналисты домысливали недописанные полотна.

В музее изобразительных искусств мы приняли участие в ролевой игре – путешествие в год 1897–й, представляли Мариинскую гимназию. Гимназисты–репортеры брали интервью, ощущая себя в том времени, тем более, что мы были в костюмах XIX века.

Дети были на вернисажах художников В.П.Арапова, А.А.Чучева, А.Г.Хуторова, А.И.Паникарова, анализировали их работы, беседовали с авторами, выступали в роли юных искусствоведов.

В результате этих и других мероприятий рождались идеи, сюжеты, проекты. Они вылились в серию публикаций: в виде информации, аналитических эссе, интервью, путевых заметок, корреспонденции, которые были опубликованы в газетах «Молодежь Татарстана», «Вечерняя Казань», «Республика Татарстан», «Женщина», «Форум», «Зилант», «Классная газета». Это были работы юных журналистов Лилии Нуретдиновой, Максима Марулина, Евгении Романовой, Алсу

Заббаровой, Елены Рошупкиной, Алены Гизатуллиной, Рустема Нурмухаметова, Елены Фисейской и др.

Юные журналисты из студии «Пчелка» участвовали в выпуске первого номера подросткового приложения « газете «Женщина», а также в телевизионной программе ТК «Эфир»

Самое главное: их творческое самоопределение состоялось уже за год работы. Можно было констатировать, что в их творческом саморазвитии наметился существенный прогресс. Одним из значимых факторов творческого саморазвития детей, педагогов, да и учреждений дополнительного образования в целом, являются всевозможные конкурсы, выставки детского творчества, олимпиады, соревнования»

Результаты творческой деятельности детей и их педагогов являются мощным стимулом и фактором их дальнейшего творческого саморазвития.

Возьмем для примера детско-юношеский центр Советского района Казани, воспитанники которого входят в сборную команду Республики Татарстан по аэробике, являются чемпионами России и СНГ по школе «Чой и Дзюдо». Среди них есть чемпионы Кубка России и Европы.

В городском Центре им.Алиша работают заслуженный деятель культуры РТ, профессор В.Г.Лукьянов и народный артист РТ Х.Б.Замелов. Не случайно именно их детские творческие коллективы добиваются наивысших результатов на российских и международных конкурсах.

Важным фактором развития учреждений дополнительного образования являются их связи с вузами, учеными, принимающими непосредственное участие в разработке учебных курсов, авторских программ, в составлении методических разработок и концепций инновационной педагогической деятельности.

Одно из позитивных тенденций учреждений дополнительного образования – возможность широкой вариативности образовательных программ, включая создание оригинальных авторских программ, обучения детей и подростков практически по любому предмету и виду деятельности. Другая исключительно важная тенденция – это возможность для раннего приобщения детей к самым различным видам творчества и творческой деятельности, которые в учреждениях дополнительного образования значительно шире, чем в массовой средней школе. Третья важная особенность – возможность привлекать к работе в учреждениях дополнительного образования не только педагогов, окончивших педагогические вузы и университеты, но и особо талантливых людей самых разных специальностей, которые проявляют интерес к детям, детскому творчеству, способствуют развитию подрастающего поколения России и тем самым вносят свой достойный вклад в возрождение духовного и творческого потенциала нашей Родины.

Несмотря на большой прогресс в совершенствовании системы дополнительного образования, их вовлеченность в разнообразную инновационную деятельность, в ближайшие годы учреждениям данного типа еще предстоит решить много сложных педагогических проблем. Назовем лишь некоторые из них: 1) усиление духовно–нравственного, культурно–эстетического воспитательного потенциала многих учреждений дополнительного образования; 2) создание реальных условий для личностно–ориентированного образования и воспитания; 3) всестороннее содействие творческому самоопределению, саморазвитию, творческой самореализации учащихся; 4) создание валеологических, психологических и педагогических служб диагностики управления качеством дополнительного образования учащихся; 5) поиск идей углубления дополнительного образования посредством диалога культур, взаимообогащения культу. . например, русской и татарской, что может открыть новые стратегии развития регионального компонента дополнительного образования; 6) должное финансирование учреждений дополнительного образования, без чего многие педагогические проблемы так и останутся нерешенными.

Глава 6. ВОСПИТАНИЕ И ТВОРЧЕСКОЕ САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ДЕТСКИХ И ПОДРОСТКОВЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

6.1. ОСОБЕННОСТЬ ВОСПИТАНИЯ И ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ДЕТСКИХ И ПОДРОСТКОВЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Детские и подростковые общественные движения и организации в нашей стране имеют большую историю и свои традиции. Роль и значение пионерской и комсомольской организаций становлении старшего поколения можно, несомненно, критиковать, но было бы большой ошибкой пренебрежительно относиться к позитивным традициям и имеющемуся российскому опыту вовлечения детей и подростков в общественно значимую деятельность.

Участие детей и подростков в общественных организациях и движениях представляет исключительную ценность прежде всего для социализации личности, для развития самостоятельного социального творчества подрастающего поколения. Активное участие детей и подростков в общественных движениях и организациях не остается бесследным, особенно для саморазвития гражданских качеств личности, среди которых прежде всего можно выделить гражданскую позицию как качество личности, характеризующее гражданскую сопричастность личности ко всему тому, в чем юный гражданин России принимает непосредственное, а также опосредованное участие. Дети и подростки очень остро реагируют на все, что происходит в нашей стране и в мире.

Высокоразвитое чувство гражданского долга, ответственности за свои дела и поступки, активное усвоение социальных ролей и отно-

шений, инициатива и творчество при выполнении общественно–значимых поручений и конкретных дел создают атмосферу, сопричастности детей и подростков ко всему, что является предметом их увлеченности и интересов.

Тотальная идеологизация, ориентация на подчинение личности воле и влиянию коллектива, заорганизованность и формализм в деятельности пионерской и комсомольской организаций сыграли далеко не последнюю роль в дискредитации детских и юношеских общественных организаций в нашей стране. Но спустя несколько лет после их распада стало более чем очевидно, что дети и подростки нуждаются в объединении, испытывают острую социальную потребность жить увлекательной, интересной жизнью и быть активными соучастниками общественных объединений и организаций.

В 1992 г. в лагере «Солнечный» под Казанью прошел фестиваль детских и подростковых организаций Республики Татарстан. В рамках этого фестиваля состоялся очередной слет Союза пионеров – наследников Татарстана (СПНТ) как добровольной самодеятельной интернациональной организации детей, подростков и взрослых. Именно здесь ребята и взрослые приняли новое название для самых маленьких членов СПНТ – «следопыт». Юным следопытом можно стать с семи лет. Дети познают природу, людей, а также познают и развивают себя. Цели следопытов весьма разносторонни. Главное правило юных следопытов – быть ответственным, честным, добрым. Юные следопыты учатся тому, как правильно уложить рюкзаки, выбрать место для лагеря, установить правильно палатку, приготовить в походе обед, развести костер в сырую, дождливую погоду, просушить мокрую одежду и обувь, ориентироваться по карте на местности и т.д.

Они стремятся многое познать, активно участвовать во всех коллективных делах, потому что лозунг следопытов – «Делать каждый день доброе дело».

Для саморазвития духовно–нравственных начал очень важно, чтобы человек опирался на самого себя, в любых обстоятельствах сохранял в своей душе «островок» веры, надежды и любви и оберегал его как святыню.

Стремление к объединению детей и подростков – естественная потребность в этом возрасте, так как, объединяясь в компании, группы, дети стремятся самоутвердиться, самореализоваться, испытывают свою защищенность.

Мы, взрослые, часто недооцениваем значение для детей их стремлений к объединению, а по сути дела – это одна из форм социализации, самореализации, а следовательно, и саморазвития.

Наличие у детей и юношества стремления к объединению не означает, что они самостоятельно, без помощи взрослых, родителей, воспитателей–наставников, общественных и государственных организаций способны создать детские и подростковые организации. Позиция взрослых в этом процессе очень своеобразна. Они чаще

всего выполняют функции опосредованного руководства и играют роль воспитателей–наставников, поддерживая и направляя детскую самостоятельность. Практика доказывает, что общественная деятельность детей и учащихся развивается успешно тогда, когда она активно поддерживается взрослыми и имеет, как, например, в Республике Татарстан, ряд конкретных программ: «Интеллект XXI века» (программа поиска и поддержки талантливых подростков); «Отечество» (программа изучения истории, культуры, традиций своего народа); «Школа творчества» (программа совершенствования талантов в науке, искусстве, техническом и прикладном виде творчества); «ЮНЭКО» (программа юных экологов по защите природы).

Чтобы понять и глубже осмыслить особенность воспитания творческого саморазвития детей и подростков, предлагаем читателю познакомиться с программами «Спутник следопыта» и «Путь к наследию» (1) и самостоятельно ответить на следующие вопросы: 1. Каковы воспитательные цели вовлечения детей и подростков в современные общественные движения и организации? 2. Чем отличаются современные детские организации от пионерской и комсомольской организаций? 3. Что может способствовать творческому саморазвитию детей и подростков в этих организациях? 4. Какие еще нерешенные организационно–педагогические проблемы в деятельности детских и подростковых организаций усматриваются?

6.2. ПРОГРАММА «СПУТНИК СЛЕДОПЫТА»

(для младших школьников)

«Юный друг! Хочешь ли ты стать юным разведчиком – следопытом? Узнать много интересного, волнующего? Ты пока лишь стоишь на пороге, но сделай шаг – и ты вступишь в этот мир.

Шагая по лесным тропам, ты познаешь не только окружающую тебя природу, людей, но и самого себя.

Став следопытом, сможешь стать сильнее физически, умнее и самостоятельнее, сможешь найти верных друзей среди своих сверстников и старших ребят.

Будучи следопытом, ты многому научишься сам. Узнаешь, как ориентироваться в природе, выбрать интересный маршрут, как не промокнуть и не простыть в ненастную погоду, как оказать первую медицинскую помощь, наблюдать за жизнью природы, не причиняя ей вреда и не нарушая ее законов.

Как следопыт ты сможешь и других научить всему тому, чему обучишься сам. Потому что наш девиз «Будь готов!» говорит о готовности заботиться о себе и помогать тем, кто нуждается. А наш лозунг «Делай каждый день доброе дело!» свидетельствует о готовности быть полезным своей семье, друзьям, обществу. Добрые дела твои, даже самые малые, но каждодневные, сделают жизнь других лучше.

И наконец, быть следопытом – это очень интересно и весело. Ну так как? Готов ты стать чуточку взрослее? Если да, то эта книжка

должна помочь тебе и твоим друзьям. Итак, ты решил стать следопытом...

«Ни дня без доброго дела»

Легко ли стать следопытом?

Для начала тебе должно исполниться семь лет, чтобы старшие ребята и взрослые приняли тебя в свои дела и игры, которые предлагает эта книжка–программа. Затем найти в школе взрослою вожака–наставника и выполнить те требования, которые необходимы для всех, кто хочет вступить в организацию.

Старший вожатый познакомит тебя и друзей с правилами следопытов, с нашими символами и знаками. После того, как дашь на сборе Обещание вожатому–наставнику, ты получишь значок, удостоверяющий, что ты принят в организацию.

Обещание следопыта Я,
даю честное слово быть хорошим следопытом и выполнять Правила следопытов.

Правила следопытов. Следопыт отважный. Следопыт честный. Следопыт добрый. Следопыт стремится стать лучше.

Вначале следопыты считают отвагой прыгнуть через яму, влезть на дерево. Но потом начинают понимать, что Отвага – это еще и смелость признаться в своем плохом поступке, смелость сказать правду. Так они приходят к пониманию Честности – когда говорят не ту правду, которую говорить легко, а ту, которую сказать трудно. Но быть отважным и честным еще недостаточно, чтобы быть следопытом. Он должен быть добрым, стараться помочь дома своим родителям и родственникам, на улице – знакомым и просто прохожим. Чтобы со следопытом всем было хорошо – и людям, и деревьям, и животным. И главное, чтобы следопыт сам стремился к этому – стать сегодня лучше, чем вчера, а завтра – лучше, чем сегодня. Чтобы через несколько лет стать хорошим наследником, в будущем – настоящим гражданином своей страны.

Лозунг следопыта

Лозунг следопыта – «Ни дня без доброго дела!». Добрые дела – это все, что делается спокойно, без хвастовства и ожидания награды. Делать добрые дела каждый день – нормальный образ жизни каждого следопыта.

Наши символы

Цвета наших символов: белый, зеленый, красный. Они везде: в знамени, в отрядном флаге, твоём галстуке, и каждый цвет что–то означает: белый указывает нам правильный путь; зеленый – это наша Земля, люди которой хотят жить мирно и счастливо; красный – это искорка в душе человека, несущего людям помощь и тепло своей души.

Твоя цепочка

Цепочка – это объединение пяти – восьми ребят твоего возраста по интересам, дружбе или месту жительства. Цепочка – коллектив, его сила в единстве. Все его члены увлекательно проводят время.

Здесь ребята узнают, как интересно вместе готовиться и путешествовать, играть в разные игры, петь и смеяться, выполнять задания вожатого–наставника, участвовать в делах и забавах, которые предложат старшие ребята–наследники. Они помогут провести конкурс рисунков, поделок, расскажут о своих делах, организуют спортивный праздник.

Каждая цепочка может придумать себе интересное и веселое название, которое ему больше всего подходит (названия животных или птиц, персонажей любимых детских книжек и героев мультфильмов, например, «Зернышки», «Росточки»).

У цепочки должен быть хороший руководитель–командир. Вместе с вожатым–наставником вы выберете того следопыта, которого больше всего уважаете. Каждые два–три месяца вы можете выбрать нового командира цепочки, поэтому и у тебя есть шанс вскоре стать им.

Цель цепочки проста – помочь тебе и друзьям стать хорошими путешественниками, физически сильными, образованными, воспитанными людьми.

Отряд (группа)

Ты и твои друзья являются членами не только цепочки, но и другого коллектива – отряда. В вашем отряде может быть от трех до пяти цепочек. Отряд в целом – это огромная сила, что позволяет ему браться за большие дела. На сборах отряда цепочки состояются между собой в играх, демонстрируя свое мастерство.

У отряда есть флаг, на котором изображена его эмблема. Лучший флаг – это флаг, который ребята придумали и сделали сами. Возможно, вам поможет вожатый–наставник отряда или старшие ребята–наследники. Отряд дорожит своим флагом и выходит с ним на все важные дела.

Как стать взрослым?

Очень часто взрослые говорят: «Скорее бы он подросток!». Они и не догадываются, что этого хотят и сами ребята – поскорее стать самостоятельными. А главное правило взрослых – «четыре сами»: 1. Сами придумывают. 2. Сами решают. 3. Сами делают. 4. Сами ставят себе оценку за работу.

И мы с тобой тоже все будем делать сами – сами думать, решать, делать, оценку ставить.

А теперь надо отсчитать три шага на тропинке, которая ведет к мастерству. Ведь каждый взрослый – мастер какого–нибудь важного дела. В каждом деле ты тоже должен сделать три шага, чтобы, как взрослый, самостоятельно и мастерски пришить пуговицу, починить игрушку ... А шаги такие: 1. Делай, как я. 2. Делай лучше меня. 3. Делай вместе с друзьями.

Если ты пришел к нам, мы все будем делать вместе. Младшие – старшие – взрослые. И мы все равны, у нас одни правила игры и работы: 1. Все делать вместе. 2. Играть пока хочется. 3. Играть весе-

ло и дружно, не спорить по пустякам, не ссориться с товарищем, распределять роли по справедливости.

И еще одно напутствие: чтобы стать взрослым, мало одного умения «сами». Надо уметь слышать голоса птиц и цветов, понимать добро, видеть, кому грустно, кто устал, думать о себе, о друзьях, о семье, о Родине.

Узнать все премудрости, чтобы стать лучшим на свете мастером разгадывания загадок природы или придумывания игр и развлечений, помогут ступеньки роста.

Ступеньки роста

Ступеньки следопытов дают тебе массу возможностей отличиться. Это путь от умения к умению, и каждая из них отмечается особыми знаками – нашивками. Всего их три: «Шаги», «Истоки», «Тропинки». Каждая новая ступенька требует упорной работы, овладения все новыми и новыми умениями и навыками. И когда ты в совершенстве овладеешь знаниями, которые требуются на той или иной ступени, то почувствуешь, как легко ты сможешь применить их на практике. И это пригодится тебе « не только для получения очередного знака, но и для гораздо большего.

Первая ступень – «Шаги»

Чтобы овладеть этой ступенькой и получить белую нашивку, следопыт должен не менее шести месяцев находиться в цепочке, показывая следующие знания и умения:

1.Знать и уметь объяснять правила следопыта, его девиз и лозунг.

2.Уметь рассказать о своей цепочке, отряде, флаге, показать Приветствие, которое принято между ребятами, назвать имя и адрес вожакого–наставника.

3.Уметь играть в три игры с бегом, в три игры с мячом, танцевать три танца и петь три песни.

4.Знать свои спортивные достижения (прыжки в длину с места, приседания, бег на 60 метров).

5.Уметь оказать первую помощь при простых порезах и царапинах, укусах насекомых, кровотечениях из носа.

6.Знать, где располагается аптечка, при необходимости поставить градусник больному, дать лекарство от головной боли и боли в животе.

7.Знать правила дорожного движения, как поступить в том случае, если заблудился.

8.Получить не менее двух специальностей.

9.Не пропускать сборов, не опаздывать. Приходить опрятным.

10.Стараться помогать родителям. Знать что–либо интересное о своей местности.

11.Пройти испытания: смелости (например, перескочить через огонь) и ловкости (влезть на дерево).

Вторая ступень – «Истоки»

Овладеть новой ступенькой и получить зеленую нашивку может следопыт, который не менее года был активным дома, в школе, на сборах, охотно помогает родителям, имеет белую нашивку, а также:

1. Знает и может рассказать о традициях своей цепочки, отряда. Знает значение нагрудного знака следопытов и может его объяснить. Ему не надо дважды повторять просьбу.

2. Может играть в пять прыгающих и пять бегающих игр, попадать в мишень или прыгать через скакалку.

3. Может спеть пять песен и станцевать пять танцев.

4. Улучшил свои спортивные достижения. Может отжаться десять раз, плавать, проскакать на одной ноге 20 метров. Знает о своих спортивных достижениях в беге на 60 и 100 метров, прыжках в длину с места, в приседаниях.

5. Умеет различать не менее 10 видов диких животных (птиц, насекомых, рыб), встречающихся в данной местности.

6. Умеет распознавать ядовитые растения, произрастающие в данной местности.

7. Знает правила поведения в лесу, на природе. Может показать свою форму для путешествий или экскурсий.

8. Знает достопримечательности своей местности, рассказал в цепочке об интересных людях своего города или села.

9. Умеет оказать первую помощь при кровотечениях, мозолях на руках и ступнях, незначительных ожогах. Может вызвать врача к больному.

10. Знает, какой национальный флаг у республики, что означают его цвета, в каких случаях его поднимают.

11. Быстро одевается и раздевается, всегда чисто одет, аккуратно пострижен.

12. Получил одну из трех предложенных специальностей, а также две другие по выбору.

13. Прошел испытания: а) Искателя (например, нашел спрятанные вещи); б) Мастера иглы (например, пришил пуговицу, заштопал дырку); в) Умелых рук (например, сделал какую-либо модель или игровую поделку).

Третья ступень – «Тропинки»

Чтобы овладеть ступенькой и получить красную нашивку, необходимо не менее двух лет быть следопытом, а также:

1. Уметь играть в три из названных игр: «разрывные цепи», «найди себе друга», «плетень», «третий лишний», «лапта», «ходить на ходулях».

2. Знать песни своей цепочки и отряда: народные песни, особенно своего края.

3. Уметь показать свое снаряжение для похода с ночевкой, правильно его упаковать.

4. Уметь завязать простой узел, использовать его при укладке рюкзака.

5. Знать правила безопасности, которые необходимы в походе.

6. Знать правила поведения на воде, проплыть 25 метров.

7. Уметь собрать персональную аптечку для пешего похода.

8. Уметь оказать первую помощь при попадании в глаз постороннего предмета, при укусах клещей, ядовитых змей, при ранении острыми предметами, ожогах.

9. Знать устройство компаса, уметь объяснить его предназначение.

10. Уметь различать 15 видов домашних и диких животных, птиц и их следы.

11. Распознавать ядовитые растения (цветы, грибы, ягоды), знать, что делать при отравлении каким-либо из них.

12. Уметь рассказать что-то интересное о селе, городе, республике.

13. Вместе с ребятами своей цепочки сделать подарки для младших детей или организовать для них какую-либо игру.

14. Получить одну из предложенных специальностей, а также две другие на выбор.

15. Пройти испытания: а) «первой помощи» (например, остановил кровь из носа); б) кострового (например, нашел место для костра, потушил небольшой огонь); в) коллекционера (например, показал собранную коллекцию, рассказал о ней).

6.3. ПРОГРАММА «ПУТЬ К НАСЛЕДИЮ»

Жизнь состоит из множества интересных и заманчивых событий и приключений. Постигая окружающий мир, людей, природу, исследуя тайны, ты сможешь вступить в этот мир. Насладиться запахом лесного дождя, посидеть у речки после долгого велопробега или сплава на байдарке, отведать обед, приготовленный на походном костре.

Заманчиво? Став наследником, ты сможешь не только это, но и многое другое: ходить в походы, интересно проводить время, наблюдать за жизнью природы, не причиняя ей вреда и не нарушая ее законов. Стать наследником – это значит еще найти верных друзей в своем звене и отряде или встретить их в пути.

Наследники многое знают и умеют. Например, как ориентироваться в природе, поставить палатку и разжечь костер, как не промокнуть и не простыть в ненастную погоду, как вязать морские узлы, работать с картой и компасом и многое другое.

Будучи наследником, ты сможешь и других научить всему тому, чему обучишься сам, потому что у нас – каждый помогает каждому. Ты должен быть готов в любую минуту прийти на помощь. Люди должны знать, что на тебя можно положиться. Наш девиз «Будь готов!» говорит о готовности заботиться о себе и помогать тем, кто нуждается. А наш лозунг «Делай каждый день доброе дело!» свидетельству-

ет о готовности быть полезным своей семье, друзьям, обществу. Твои добрые дела, даже самые малые, но каждодневные, сделают жизнь других лучше.

Как наследник, ты должен стать физически сильным, умным и честным человеком – гражданином. И наш союз помогает в этом.

Ну так как? Хочешь присоединиться к нам? Если да, то эта программа подскажет, что нужно делать для того, чтобы стать юным наследником. Все в твоих руках! Итак,

Кто же такие наследники?

На этот вопрос можно ответить: это те, кто в пути, в движении, поиске; это те, кто открывает для себя мир, познает человеческие отношения; те, кому многое интересно, с любопытством смотрят вокруг. Наследник познает окружающий мир и ищет свое место в нем. Он – юный разведчик–исследователь тайн родной природы, истории, культуры родного края. Он – юный гражданин, получающий в наследство от предыдущих поколений знания, родную землю, ее недра, язык, обычаи и национальные традиции народов, проживающих на территории республики.

Как стать наследником?

Очень просто. Во–первых, тебе должно исполниться 10 лет. Во–вторых, ты должен стать членом одного из отрядов наследников, которые есть в школе. Если такого отряда нет, попытаться с друзьями и вожатыми создать свой отряд. Ну, и третье – выполнить требования, необходимые для вступления в наш Союз. Старшие ребята–наследники и вожатый–наставник познакомят с законами и традициями Союза, его символами и знаками отличия, научат завязывать галстук. Затем тебе необходимо заполнить членское заявление, согласовав его со своими родителями или опекунами. После принятия на сборе отряда наследник получает свою личную книжку, в которой делает записи о своих достижениях, участии в лагерях и походах, о своих наградах и т.д.

Торжественное обещание наследника

Я, _____, добровольно вступаю в Союз наследников Татарстана, обязуюсь всегда выполнять законы наследников.

Законы и традиции наследников

Законы и традиции – это нормы поведения членов Союза наследников, к которым должен стремиться каждый.

Традиция гражданства

Первый закон наследников гласит:

«Наследник помогает своей республике, стремится стать достойным гражданином». Несмотря на возраст, многое уже сейчас под силу наследникам: охранять и беречь природу, оказывать помощь пожилым и слабым, беречь национальные народные традиции, укреплять дружбу народов нашей республики. Это большие и

малые конкретные дела на пользу себе, другим людям, нашему обществу и республике в целом.

Традиция правды

Второй закон наследников гласит:

«Наследник отважно стоит за справедливость». Каждый «человек от рождения имеет огромное богатство: право на жизнь, на свободу и стремление к счастью. Но добиться своего права в жизни подчас непросто. Его надо отстаивать, а иногда за него надо даже бороться. Наследник всегда правдив. Честность – это критерий его поведения.

Традиция добра

Третий закон наследников гласит:

«Наследник – верный друг, помогает старшим и младшим, никого не бросит в беде». Доброе слово делает мир чуточку светлее и добрее. Добрые дела помогают тем, кто нуждается, тем, кто просит помощи. Сила в доброте. Хочешь, чтобы к тебе относились по-доброму, будь добрым. Поэтому наследник всегда заботится о больных, инвалидах, одиноких людях и беспомощных малышах.

Традиция роста

Четвертый закон наследников гласит:

«Наследник хочет больше знать и уметь, стать сильным и ловким». Легко стать наследником, но непросто им быть. Чтобы достичь поставленной цели, нужны упорство и желание, трудолюбие и смелость, доброта и знания. К этой цели ведут сложные дороги и коварные тропы, трудные испытания и взятые тобой новые высоты. Не сразу ты научишься всему – ходить в походы и оказывать людям помощь, играть в индейцев и разбираться в политике. Тебе поможет этот закон.

Традиция наследия

Пятый закон наследников гласит:

«Наследник бережно хранит природу и культуру родного края». Оглянись вокруг. Все, что ты видишь, создано усилиями природы за миллионы лет ее развития, творениями человека за тысячи лет его истории. В борьбе со стихией, со смертью создавался наш удивительный мир – планета Земля. Всмотрись в буйство красок, яркость зелени, вслушайся в шум жизни. Красоту и радость дарит человеку природа. Это огромное богатство, которое со временем останется тебе в наследство. Как сберечь это для будущих поколений? Народная мудрость говорит: у того, кто не помнит прошлого, нет будущего. Важно изучать историю, чтить традиции народа, знать язык предков.

Девиз наследников

Девиз наследников – «Будь готов!». Задача наследников – не только готовиться к взрослой жизни, но и активно жить уже сегодня. Наследник готов помогать тем, кто нуждается. Для этого нужно учиться всему, что может пригодиться в жизни, быть готовым встретить достойно любые трудности.

Лозунг наследников

Лозунг наследников – «Делай каждый день добрые дела!». Наследники всегда помогают тем, кому нужна помощь – родным, близким и просто незнакомым людям. Добрые дела делаются спокойно, без хвастовства и ожидания награды. Ведь от каждого доброго дела мир вокруг нас становится немного счастливее, меняется к лучшему. Делать добрые дела каждый день – это нормальный образ жизни каждого наследника.

Наши символы

Чтобы прийти к намеченной цели и не растратить силы по пустякам, мы приняли для себя символы – белый, зеленый, красный цвета. Они везде – в знамени, отрядном флаге, твоем галстуке и значке, знаках отличия и нашивках на форме. И каждый цвет что-то означает: белый указывает нам правильный путь (очень важно не только в походе, но и в жизни выбрать правильное направление и не свернуть с дороги); зеленый – это наша Земля, люди пяти континентов, которые хотят жить мирно и счастливо, независимо от национальности, веры и убеждений; красный – искорка в душе человека, делающего добро другим людям, несущего им помощь и тепло своей души

Твое звено

Звено – лучшая компания ребят в нашей республике. Именно звеном сильна наша организация. В звено входят шесть–девять ребят, которые действуют вместе. Оно состоит из таких же ребят–новичков, как и ты, объединившихся по интересам, дружбе или месту жительства. Звено – это коллектив, его сила в единстве. Все его члены увлекательно проводят время: ребята узнают, как интересно вместе готовиться и ходить в походы, играть в разные игры, петь и смеяться, выполнять задания Союза. Хорошее звено многие дела проводит на свежем воздухе. Может отправиться в туристический поход со своим совершеннолетним (18 лет) вожатым, классным руководителем или родителями членов звена. Походы – самое интересное в жизни звена. Именно вокруг костра каждый наследник лучше всего воспринимает дух нашей организации. Каждое звено может придумать себе интересное название, которое ему больше всего подходит (названия животных или птиц, имена персонажей книг, кинофильмов, героев отечественной истории). У звена может быть свой флаг, на котором изображена его эмблема. Лучший флаг – это флаг, который члены звена придумали и сделали сами. Звено дорожит своим флагом и выходит с ним на все важные дела. Цель звена – помочь тебе стать хорошим путешественником, активным членом звена и отряда, физически развитым, образованным и воспитанным гражданином, верным законам и традициям наследников.

Звеньевой

У звена должен быть свой руководитель – **звеньевой**. Его выбирают члены звена, это тот, кого больше всего уважают. Звеньевой – очень важный человек в звене: он ведет за собой ребят в делах,

походах и на сборах. У него много энергии и желания, чтобы звено стало лучше. Он руководит ребятами и помогает им, предлагает дела, в которых будет участвовать звено, дает каждому поручение. Тот, кто хорошо пишет, станет летописцем, кто толково считает – казначеем. Если у звена есть свои палатки, другое снаряжение, нужен квартирмейстер. Могут быть поручения завхоза, связного, кулинара, даже режиссера для подготовки сценки или кукольного спектакля.

Каждую четверть вы можете выбирать нового звеньевоего, поэтому у каждого есть шанс вскоре стать им.

Задача звеньевоего – заинтересовать ребят полезной работой, увлечь жизнью своего коллектива. И каждый должен поддержать своего звеньевоего и в беде, и в радости. **«Один за всех и все за одного!»** – вот идея нашего Союза.

Дела и сборы звена

Хорошее активное звено многое делает самостоятельно: организует экскурсии, оформляет свой уголок или штаб звена, делает различные добрые дела. Звено регулярно проводит сборы либо в собственном штабе, либо у одного из своих членов дома (при согласии родителей). **Сбор** – высший орган ребячьего самоуправления. На нем наследники решают самые важные вопросы жизни коллектива, высказывают свое мнение и принимают решения. На сборах звено может овладеть новыми навыками (например, раскладывать костер, оказывать первую медицинскую помощь, вязать морские узлы), проводить игры, тренирующие внимание, память, сообразительность, и др.

Сборы ребята проводят сами. На первых порах, когда формируется коллектив, их проводит вожатый–наставник. Затем, когда ребята привыкнут, сборы придется проводить каждому из ребят по поручению вожатого–наставника или звеньевоего.

Составить программу непросто, для этого необходимо многое знать и уметь. Но проводить сборы по готовой программе, когда все необходимое заранее приготовлено и продумано, нетрудно. Каждый член звена сможет с этим справиться. В первую очередь необходимо точно и наперед договориться, где и когда смогут ребята проводить сборы. Плохо, если кто–то не будет знать, где все собираются, станет долго искать и опоздает. Точность – хороший признак наследника.

Твой отряд

Любой наследник – не только член звена, но и член другого коллектива – отряда, так как звено является его частью. Как правило, отряд включает в себя три–четыре звена, иногда больше. Каждый наследник дорожит своим отрядом и делает все, чтобы отряд гордился им. В отряде много интересного: веселые сборы, увлекательные походы, песни у костра, спортивные состязания, тимуровские десанты и др. Для младших друзей в вашем отряде может быть организована цепочка следопытов, если такого коллектива у них в школе

не существует. Вместе с ними вы будете путешествовать, играть в разные игры, выполнять задания вожатого–наставника. У отряда есть флаг, на ленте которого помечено его название: свои нашивки и галстук.

Важным и традиционным делом отряда является сбор. На нем звенья наследников не только обсуждают вопросы жизни коллектива, выбирают совет отряда, но и проводят соревнования звеньев, готовятся к предстоящим праздникам, походам, встречам.

Весь отряд в целом – это огромная сила, которая позволяет браться за большие и серьезные дела.

Кто является наставником и организатором отряда?

Прежде всего – это отрядный вожатый. Он взрослее и опытнее, имеет специальную подготовку. Именно вожатый поможет тебе овладеть всем необходимым, чтобы стать наследником. Вожатому в работе помогает совет отряда, в который избираются звеньевые. Руководит советом отряда председатель, выбранный из ребят на сборе.

Есть в русском языке очень емкое слово «доверие». Его корень – «вера». Ребята, избравшие тебя председателем отряда, верят, что ты сможешь повести их за собой, верят в тебя как в своего лидера, который всегда и во всем должен защищать интересы своих товарищей. И перед тобой стоит задача оправдать их доверие; всегда и во всем проявлять активность и инициативу, стать организатором интересных дел, важных для коллектива.

Как планировать работу?

Планирование – дело увлекательное. Не только потому, что коллективу нужен план – оформленный, аккуратно заполненный и помещенный в уголке. Планирование – это коллективный анализ прошедшего и совместный поиск новых и добрых дел. Когда дело будет по–настоящему интересным? Когда его решили проводить сами ребята. Ориентиром является знаменитое правило «четыре сами»: сами планируем дела; сами организуем подготовку; сами проводим; сами подводим итоги. А это значит – у нас нет посторонних, всем найдется дело по душе. Жизнь звена и отряда зависит от самих наследников и вожатого. Опыт показывает, что удобнее всего планировать дела на учебную четверть, но это зависит от знаний ребят и традиций коллектива. Чтобы не заблудиться в море дел, выбрать правильный курс на нужные и интересные дела, воспользуйтесь звездой, лучи которой указывают направление дел.

Труд – это полезные трудовые дела и помощь в учебе, ведь учеба – важный труд наследника. **Мир** – это знание и забота об окружающей среде – краеведение и ярмарки солидарности, фестивали песни и дискуссии. **Забота** – это милосердие, помощь старшим и младшим, забота об одиноких и больных (сходить в магазин, помочь в уборке дома, прочитать или написать под диктовку письмо и т.п.), игры и занятия с младшими. **Гармония** – это спорт и досуг, веселые

старты и КВНЫ, викторины и дискотеки, арбузники и концерты – все, что помогает хорошо и с пользой отдохнуть. **Специальности** – это овладение на сборах различными знаниями и умениями, необходимыми в походе и быту. И чем больше умеет делать наследник, тем лучше.

А вот цепочка дел, по которой организуется жизнь в отряде:

2 часа – Совет отрядных вожатых, где намечаются совместные дела, анализируется работа, проводится учеба;

2 часа – Совет отряда – на нем готовят сборы звеньев и обсуждают сбор отряда;

2 часа – сборы звеньев – игры, занятия, овладение специальными, подготовка к сбору отряда;

3 часа – сбор отряда, на котором проводятся соревнования звеньев, коллективные дела, подготовка к предстоящим праздникам, походам и встречам.

Эта цепочка называется «9 часов работы отряда». Она помогает правильно распределить и организовать нашу работу.

Высоты наследников

Наш девиз «Будь готов!» – девиз средневековых рыцарей. Наследник – это современный рыцарь, он развивает свою силу, Эрудицию, не дает застать себя врасплох. Он готов выполнить свой долг, выстоять перед опасностью и, если необходимо, помочь другим. И чем больше знает и умеет наследник, тем лучше.

Высоты наследников – это твоя программа роста в организации, путь от умения к умению, упорная работа над собой. И когда ты в совершенстве овладеешь знаниями, которые требуются на той или иной высоте, то почувствуешь, как легко ты сможешь применить их на практике. Выполнять эти требования ты можешь в любом порядке и в любое время. Главная ценность в высотах – мастерство, которого ты добился, мудрость, которую ты приобрел, и опыт, который получил. Именно это и сделает тебя настоящим наследником.

I высота наследника

Чтобы овладеть этой высотой, наследнику необходимо:

1. Знать законы, традиции наследников, девиз, лозунг, символы организации.

2. Рассказать, что нового он узнал из истории своей республики, города, можно исполнить три народные песни и танца.

3. Уметь рассказать о своем звене и его флаге.

4. Уметь принимать решения в экстремальных ситуациях: знать, как можно вызвать врача, милицию и пожарную охрану; оказать первую доврачебную помощь (промыть и забинтовать небольшую рану, удалить занозу, перенести больного, помочь при потере сознания).

5. Уметь провести настольные и подвижные игры в помещении и на улице, интересно занять малышей.

6. Уметь правильно организовать свой труд, распределять обязанности, контролировать их исполнение.

7. Уметь распределить свой день.
8. Знать и уметь исполнять любимые песни своего отряда.
9. Знать правила поведения в гостях, на улице, в транспорте, в общественных местах.
10. Уметь ориентироваться в городе и в лесу, описать травы, растения, деревья, кустарники, птиц и зверей, встречающихся в городе.
11. Побывать в двух однодневных походах: знать основные типы узлов, уметь объяснять, для чего они применяются; уметь правильно разжечь и погасить костер; уложить рюкзак и знать, что необходимо взять с собой в поход; обращаться с компасом; знать основные обозначения на карте; уметь читать следы человека, велосипеда, мотоцикла, автомобиля и хотя бы трех животных или птиц на снегу или влажной земле.
12. Знать правила безопасности, необходимые в походе: уметь ездить на велосипеде, плавать.
13. Уметь починить одежду, изготовить поделку, изделие своими руками, владеть техникой ручных швов.
14. Уметь накрыть стол, приготовить пищу.
15. Назвать 10 предметов в игре Кима (время для запоминания – 1 мин).
16. Показать 10 физических упражнений для утренней зарядки, которую стараться ежедневно выполнять.
17. Знать свои спортивные результаты (отжимание, подтягивание, прыжки в длину с места, приседания, бег на 500 м).
18. Провести интересную встречу, вечер, игру или организовать полезное дело для членов своего звена.
19. Получить одну специальность по выбору.

II высота наследника «Старший наследник»

Для овладения II высотой «Старший наследник» требуется:

1. Знать программу «Путь к наследию», организационное строение Союза наследников Татарстана.
2. Знать детские организации нашей республики.
3. Уметь проводить сборы звена, отряда.
4. Уметь обращаться с национальным флагом, отрядным флагом.
5. Знать основные этапы исторического развития своей республики, провести экскурсию по историческим местам города, района.
6. Уметь проводить простейшие КТД, эстафеты, спортивные соревнования, знать правила проведения конкурсов и правила соревнования.
7. Уметь анализировать дела, проводимые в звене.
8. Знать основы охраны природы, уметь проводить дела, связанные с охраной природы.
9. Знать и уметь различать следы домашних животных и птиц, различать и уметь рисовать 10 видов домашних животных (птиц, млекопитающих, рыб), живущих в данной местности.

10. Знать и уметь различать основные породы деревьев, кустарников, растений, цветов нашей республики.

11. Знать и уметь исполнять шесть народных песен, два танца (один – народный).

12. Знать основные музыкальные и театральные жанры.

13. Знать искусство и культуру своего народа.

14. Принять участие в туристическом походе с ночевкой: уметь разбираться в топографических знаках и ориентироваться по карте; с помощью карты и компаса составить маршрут похода; уметь выбрать место для палатки, поставить палатку и приготовить себе походную постель; уметь построить убежище от дождя в лесу; знать, как можно разбить палаточный лагерь на несколько дней и как затем убрать следы своего пребывания; уметь разжечь костер не более чем двумя спичками и правильно его затушить, в походных условиях оборудовать место для приготовления пищи и приготовить обед из двух блюд, правильно поддерживать огонь; уметь ориентироваться в незнакомом месте, в лесу, в походе.

15. Знать и уметь оказывать первую доврачебную помощь (при потере сознания, солнечном ударе, обморожении, кровотечении, пищевом отравлении, ожоге, укусе змеи, переломе конечностей, останковке дыхания). Знать, как подготовить носилки для переноски больного.

16. Уметь организовать дела в звене, отряде.

17. Уметь изготовить простейшие инструменты и приспособления, починить какую-либо вещь.

18. Знать основы личной гигиены.

19. Уметь приготовить вкусное блюдо, составить экибану или букет, сделать интересную поделку, уметь моделировать простую одежду.

20. Запомнить 20 из 24 предметов в игре Кима.

21. Знать цены на продукты питания, уметь приобретать в магазине товары и лекарства; иметь представление о семейном бюджете.

22. Знать правила поведения на воде, уметь проплыть 50 метров двумя различными стилями.

23. Принять участие в благотворительной ярмарке, концерте или другом деле и заработать деньги для своего звена.

24. Получить еще две–три специальности по выбору.

III высота «Наследник–инструктор»

На третьей высоте «Наследник–инструктор» необходимо:

1. Знать историю своей республики.

2. Знать основные международные детские и молодежные организации.

3. Принять участие в изучении традиций и обрядов народов, населяющих республику.

4. Уметь составлять программу деятельности звена, отряда на четверть.

5. Принять участие в организации туристического похода или летнего палаточного лагеря (не менее 5 дней); выбрать соответствующее место для палаточного лагеря, спланировать его, определить основные способы заготовки дров, владеть топором; уметь оборудовать переправы через речку или овраг; составить перечень продуктов и рассчитать их количество на 3–дневный поход звена; во время походной стоянки продемонстрировать свое поварское мастерство – приготовить завтрак, обед, ужин; при помощи специальных связок изготовить лесную мебель для походного лагеря; завязывать туристические узлы; уметь хорошо читать полевые карты, понимать условные знаки и изображения рельефа, определять по карте свое местоположение; уметь на глаз определять расстояние до предмета и его высоту, определять направление ветра.

6. Знать правила спасения утопающих на воде.

7. Проплыть двумя стилями 100 метров и продержаться на воде без движения в течение одной минуты.

8. Знать, из чего состоит походная аптечка и как ее применять. Уметь делать искусственное дыхание.

9. Знать, как наложить медицинскую повязку в случае кровотечения на голове, руке или ноге.

10. Знать основные признаки сердечного приступа и уметь оказывать необходимую помощь.

11. Знать, как ухаживать за больными и провести два дежурства в больнице.

12. Уметь организовать свой день и работу.

13. Уметь охарактеризовать музыкальное или художественное произведение.

14. Уметь оформлять помещение к проводимому делу, празднику. Знать основы оформительского дела.

15. Уметь шить.

16. Знать, как принять гостей, самостоятельно сервировать стол.

17. Знать правила судейства в спортивных состязаниях.

18. Уметь проводить подвижные игры в помещении и на улице, эстафеты, конкурсы.

19. Уметь составлять сценарии дел, праздников, конкурсов.

20. Быть вожатым цепочки следопытов в течение 3–х месяцев и организовать для них кружок по одной из полученных ранее специальностей.

21. Получить еще две специальности.

РАЗДЕЛ IV. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАТИКА, ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОГНОСТИКА

Глава 1. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАТИКА

1.1. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАТИКА КАК ТЕОРИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ НОВОВВЕДЕНИЙ

Завершая учебный курс «Педагогика» для творческого саморазвития, автор хотел вместе с читателем как бы подняться над всеми общепедагогическими проблемами, теориями и технологиями и ответить на вопрос: А что же дальше? Как развернутся и пойдут вширь и вглубь инновационные процессы в области педагогики творческого саморазвития в обозримом будущем? Ответы на эти вопросы с неизбежностью выводят нас в относительно новую и так необходимую нам сферу педагогической деятельности – педагогическую инноватику.

Приступая к инновационной деятельности в своем учительском коллективе, не лишне задать серию вопросов самому себе:

1. Есть ли в коллективе реальные условия для методологических инноваций? 2. С кем из коллег можно было бы обмениваться творческими идеями, педагогическими находками? 3. Что нужно сделать, чтобы заинтересовать в вашей инновационной деятельности директора, завучей? 4. Достаточно ли концептуально, теоретически осмыслена та инновация, за разработку и экспериментальную проверку которой вы беретесь? 5. При необходимости с кем из ученых–педагогов вы могли бы посоветоваться? 6. Продумали ли вы в деталях все основные этапы той инновационной деятельности, за которую решились взяться? 7. В случае неудачи, не пострадают ли от вашей псевдоинновации ваши дети?

Чтобы далее обсудить проблемы педагогических инноваций, остановимся подробнее на смысловом значении понятия «инновация». Как писал П.Щедровицкий (1), иностранное слово «инновация» в системе образования используется в следующих пяти смыслах.

Смысл 1. Под инновацией в начале 80–х годов понималось изменение психологического климата в учебном заведении, которое было обусловлено новыми целями и ценностями образования, реализацией идеи сотрудничества между взрослым и ребенком. А педагоги (Амонашвили, Шаталов, Лысенкова и многие другие), ставшие идеалами этих нововведений, стали именоваться педагогами–новаторами.

Смысл 2. Педагогика М.Монтессори, а также идеи Вальдорфской педагогики, разработанные в начале нынешнего столетия, для мировой педагогической культуры давно не являются инновацией. Однако в нашей стране эти идеи начали активно распространяться лишь в 70–80–е годы, поэтому второй смысл педагогических иннова-

ций – это внедрение и распространение педагогических систем, в том числе, например, системы развивающего обучения (Давыдова, Занкова, Эльконина).

Смысл 3. Учебные заведения и исследовательские группы, активно занимающиеся инновационной деятельностью, столкнулись с рядом проблем: 1) инновационные программы и обновленное содержание среднего образования необходимо выло совмещать с существующими учебными планами и программами; 2) педагогам, занимающимся инновационной деятельностью требовалось постоянное повышение квалификации; 3) главное – нужны были новые учебники и учебные пособия, новые схемы управления детскими коллективами и учебными заведениями, находящимися в поисковом режиме.

Преодолеть эти противоречия можно было, только разработав новые технологии проектирования, управления, обучения и воспитания. Именно в этом суть третьего смысла педагогических новаций.

Смысл 4. Инновационные школы все больше втягивают в свою орбиту новые финансовые, информационные, социокультурные структуры и механизмы, которые создают платформу для элитной (внутренний рейтинг школы в самом педагогическом сообществе) и элитарной (внешний рейтинг – статус школы по отношению к социокультурной среде) школы. Школа в целом приобретает статус экспериментальной, т.е. втянута в постоянную инновационную деятельность.

Смысл 5. Суть пятого значения инновационной деятельности заключается в том, что педагогическая деятельность приобретает устойчивый характер творческой педагогической деятельности, к Кому же инновация, обладая огромным системным эффектом, оказывает положительное влияние на все стороны и компоненты учебно–воспитательного процесса.

Итак, под инновацией в настоящее время следует понимать то новое, оригинальное, что вводится в учебно–воспитательный процесс школы, а способы этого введения различны.

Инновационные процессы – это многофункциональные сложные процессы по созданию, освоению, использованию и распространению новшеств. В связи с этим в последние годы стали широко использовать понятие «инновационная школа».

Наряду с инновациями существуют **лжеинновации**, или имитация инновационной деятельности, которая внешне напоминает инновационный процесс: 1) формальная смена вывесок учебных заведений (была обычная средняя школа, стал многопрофильный лицей, колледж); 2) приглашается педагог–новатор, крупный ученый, читается общая, а иногда популярная лекция и считается, что школа, педагогический коллектив занимаются внедрением педагогической инновации; 3) иногда учебное заведение заключает формальный «договор» с научной структурой (институтом, исследовательской лабораторией) и выдает это за внедрение инновации; 4) иногда смена – подновленное старое выдается за принципиально новое и т.д.

Существуют и реальные **барьеры для инновационных процессов**: 1) консерватизм определенной части педагогов (особенно опасен консерватизм администрации школы, учебного заведения, на уровне района, города, министерства, когда новое изначально не признается, тормозится); 2) ложное следование традиции («У нас и так все хорошо», «Наши выпускники поступают в престижные вузы без нововведений»); 3) отсутствие необходимых финансовых средств для поддержания и стимулирования педагогических инноваций, особенно для педагогов–экспериментаторов; 4) неблагоприятные социально–психологические условия в конкретной школе (например, постоянные конфликты в педагогическом коллективе) и др.

Действительно, инновации, за которые так ратовала большая часть творчески работающих учителей, не оказались столь уж безобидными.

Обновление содержания, непрерывный поиск новых форм и методов обучения и воспитания смогли выдержать не все школы. Остаться стабильно и эффективно работающей инновационной школой можно только при наличии: 1) концептуально интересной, перспективной, научно и практически значимой идеи (в идеале научно разработанной концепции развития школы); 2) творчески работающего директора, которому верят учителя, учащиеся и родители; 3) в школьном учительском коллективе хотя бы половина (в идеале 60%) творчески и с энтузиазмом работающих учителей; 4) открытости школы, коллектива учителей, их активной связи с крупными авторитетными учеными; 5) вовлеченности родителей в инновационные процессы школы, их поддержка; 6) доброжелательного, а не казенно–бюрократического отношения к школе со стороны государственных органов управления образованием.

Несмотря на трудности и невероятное число педагогических инноваций в современном образовательном пространстве России большинство из них имеет много общего. Более того, каждая инновация, какой бы оригинальной она ни была по своим целям, содержанию, методам, имеет некоторые инварианты, т.е. те общие методологические принципы и правила, которые и позволяют создать, опять–таки, достаточно инвариантную технологию педагогических нововведений. Итак, педагогическая инновация как понятие отражает достаточно значимую область педагогической деятельности. Но какую? Одна из попыток очертить эту область: выделить ключевые проблемы, объект, предмет и задачи педагогической инновации, наметить ее приоритетные стратегии на ближайшее будущее – вот перечень вопросов, которые хотелось бы обсудить вместе с читателями в заключительной главе этой книги.

Сразу отметим, что существует тенденция включать в педагогическую инноватику любые нововведения, в том числе освоение передового педагогического опыта. Однако непосредственное заимствование, перенесение передового педагогического опыта в усло-

вия профессиональной деятельности конкретно взятого учителя часто не дает ожидаемого эффекта. Причин в этом случае бывает несколько. Но одна из главных заключается в том, что этот опыт не был достаточно глубоко осмыслен и из него не взята на вооружение сама идея, принцип, метод работы учителя.

В связи с этим уместно привести слова К.Д.Ушинского: «Практика, факт – дело единичное, и если в воспитании признать деятельность одной практики, то даже и такая передача советов невозможна. **Передается мысль, выведенная из опыта, но не самый опыт ...»** (2). Вместе с тем учителя часто требуют, чтобы педагогические идеи, теории были доведены до уровня педагогических технологий и только после этого осуществлялось их внедрение в педагогическую практику. Однако не все педагогические теории, концепции технологизируются. И это утверждение не для всех очевидно. Вначале, когда появилась идея технологизации в образовании, многим представлялось, что это верный путь спасения образования от его низкого качества. Но практический опыт показывает, что там, где мы выходим на глубинные проблемы воспитания, духовно–творческого развития и саморазвития личности, технологизация все менее и менее возможна, а чаще всего просто опасна. Поэтому для ряда педагогических концепций (школа Френе, Вальдорфская педагогика, где успех на 90% зависит от профессионально–творческого потенциала учителя), речь, очевидно, может идти только о педагогических методиках, но никак не о технологиях.

Более того, автор этих строк пришел еще к одному важному выводу. На современном этапе развития педагогики технологический подход целесообразен в основном для дидактики, для тех ее форм и методов обучения, по которым накоплен и систематизирован значительный теоретический и эмпирический материал. Что же касается теории и практики воспитания, то в этом направлении педагогической деятельности мы чаще всего имеем дело с методиками, но их еще нельзя назвать технологиями воспитания, так как один из главных признаков педагогических технологий – гарантированность качества воспитания – мы пока дать не можем. Однако это не означает, что поиски и инновации в области педагогических технологий должны ограничиваться только дидактикой. Вероятно, медленно, но все настойчивее будет расширяться проблемное поле педагогических технологий. Вот почему в разделе «Теория и практика воспитания» автор предпочитает использовать традиционное словосочетание «методика воспитания» вместо «технология воспитания», так как содержательно это будет более оправданно.

Задумывались ли вы, уважаемый читатель, почему реформирование российского образования не идет столь эффективно, как того хотят реформаторы? Судьба многих российских, да и не только российских, реформ имеет много типичного. Анализ российских и американских реформ и инноваций имеет много мифов и реальностей (3).

Реформы и инновации в сфере образования часто обречены на провал, так как они основаны на целом комплексе мифов.

Миф 1. Внедрение осуществляется ранее изобретения. Суть мифа заключается в следующем. Идея еще только родилась в пылком воображении ученого или педагога–новатора. Обладая литературным талантом, он пишет броскую статью. Ретивые журналисты придают этой идее соответствующую рекламу и ... пошло–поехало. Вся страна берет на вооружение эту «блестящую» псевдоинновационную педагогическую идею.

Реальность 1. Естественно, в этих условиях, кроме идеи ничего более нет. Нет научно обоснованной теории, программы, методик, и реальная реформа образования на основе этой «блестящей идеи» не идет и никакого повышения эффективности обучения и воспитания не дает.

Миф 2. Крупномасштабная реформа начинается сверху. Она разрабатывается в недрах министерских кабинетов. Ее инициатор, как правило, новый министр образования или государственный деятель, обладающий инициативой и властью, но не представляющий всю инертность образовательной системы, не говоря уже о тех сложнейших проблемах, которые предстоит решить, пока идеи реформы, запущенные сверху, дойдут до конкретного учителя и ученика.

Реальность 2. Реформа чаще всего не идет уже потому, что она не является органическим синтезом теории и практики. Реформаторы желаемое часто выдают за действительное. Реально же реформы в образовании при этой схеме обречены на провал изначально, так как ей, с одной стороны, оказывают сопротивление снизу, т.е. педагоги–практики, с другой – теоретические основы реформ часто бывают разработаны на уровне лозунгов и деклараций.

Миф 3. Некоторая оригинальная педагогическая идея дала эффект в локальном педагогическом эксперименте или в работе педагога–новатора. Она берется на вооружение, становится главной, универсализируется.

Реальность 3. Локальные педагогические эксперименты, их эффективность не всегда удается экстраполировать, эффективно и применительно к условиям всей страны распространить. Например, опорные конспекты, которые успешно и, надо заметить, блестяще применили В.Ф.Шаталов и ряд его последователей. Однако в масштабах всей страны распространение и внедрение этой идеи не получилось.

Миф 4. При разработке каких–либо педагогических проблем часто используют понятия «системный» и «комплексный» подходы. Публикации статей, даже отдельных диссертаций, постоянно заполняются этим модным понятием.

Реальность 4. На деле и в теории, и в педагогической практике достичь системного или комплексного подхода чрезвычайно сложно. В этих случаях часто мнимое выдается за действительное.

Так, например, было в начале 80–х годов, когда разрабатывалась и активно внедрялась идея комплексного подхода в воспитании. Вместо разработки идеи воспитания и образования на междисциплинарном уровне и комплексно, с позиции физиологии, психологии, педагогики, методики, широко использовался лишь термин «комплексный подход». До реальной практики идеи комплексного подхода так и не дошли.

Миф 5. Блестящая педагогическая идея заимствуется из зарубежной системы образования и начинает внедряться в масштабах всей страны.

Реальность 5. Любая педагогическая идея, какой бы блестящей она ни была, какой бы эффект она ни давала за рубежом, в российском образовательном пространстве без корректировки не идет. Так по существу произошло с идеей «образовательных стандартов», которая была заимствована из системы образования США.

Уже в первые годы (1995–1996) стало ясно, что ее внедрение в России не даст того педагогического эффекта, который на образовательные стандарты возлагался. Это, однако, не значит, что разрабатывать и доводить до уровня технологии образовательный стандарт не следует. Как раз наоборот. Нам потребуется еще много усилий и теоретических и экспериментальных исследований, чтобы образовательные стандарты дали свой положительный практический эффект в условиях российской системы образования. Но что в таком случае способствует эффективности инновационной деятельности и ее практической результативности? Анализ мифов и реальностей, а главное – практического опыта инновационной и реформаторской деятельности в сфере российского образования позволяет нам выделить ряд факторов и условий, о практическом выполнении которых необходимо всякий раз помнить и инноваторам, и реформаторам любого ранга (от рядового учащегося до министра):

- инновационные идеи должны быть убедительными, четкими и ясными, адекватными реальным практическим потребностям совершенствования образовательно–воспитательных систем в России, иметь точный адресат;

- инновационные идеи должны быть развиты, трансформированы в четкие и ясные цели, принципы, содержание, доведены до уровня программ, учебных пособий, конкретных технологий обучения;

- инновационная деятельность должна начинаться с локальных комплексных (медико–социально–психолого–педагогических экспериментов). Расширение зоны экспериментальной и инновационной деятельности должно идти параллельно с обучением и переподготовкой педагогических кадров;

- необходимо правовое и экономическое обеспечение инновационной деятельности (четкое определение, кто и что может и должен делать: должная финансовая поддержка инновационной деятельности на всех этапах и уровнях).

Реформаторам и инноваторам необходимо помнить, что управление в среднем образовании XXI в., вероятно, будет идти параллельно в двух плоскостях: а) управление **в режиме функционирования**; б) управление **в режиме творческого саморазвития** образовательных учреждений в условиях непрерывной инновационной деятельности. Нововведение в каком-либо блоке (элементе) образовательной системы с неизбежностью приводит к перестройке всей системы. И к этому надо быть всегда готовым.

Среди проблем педагогической инноватики не последнее место занимают проблемы реформ в сфере образования, которые периодически проводятся в России. Если даже мысленно охватить взором развитие среднего образования в России за последние 10 лет, то анализ идей, концепций, содержания российских реформ в сфере образования может дать много ценного для педагогической инноватики.

Однако сначала уточним смысл понятия «реформа», которое в толковых словарях разъясняется через такие признаки, как преобразование, переустройство какой-либо стороны институтов, учреждений общественной жизни, как нововведения, направленные на коренное улучшение функционирования и развития какой-либо системы.

С учетом современных представлений и осмысления опыта российских реформ в сфере образования можно принять за основу следующее определение.

Реформы в сфере образования – это система нововведений, направленных на коренное преобразование и радикальное улучшение функционирования, развития и саморазвития образовательных учреждений и системы их управления в целом.

Среди позитивных тенденций в инновационных процессах реформирования среднего образования в России в последние годы можно отметить следующее:

- появилось много авторских концепций и новых моделей школ, лицеев, колледжей, гимназий;
- осуществляется переход массовой средней школы на вариативные программы, методики обучения и воспитания;
- разрабатываются региональные программы развития образования, учитывающие социально-экономические и культурно-этнические особенности субъектов Российской Федерации;
- на основе идей гуманизации и гуманитаризации активно обновляется содержание общего среднего и профессионального образования;
- все формы, методы, сам процесс обучения и воспитания перестраиваются с учетом лично-ориентированного подхода к совершенствованию образования;
- все большее число образовательных учреждений из режима функционирования переходит в режим творческого саморазвития;

– в наиболее продвинутых в инновационном плане образовательных учреждениях создаются диагностические службы (валеологические, психологические, социологические, педагогические, службы оперативной и комплексной диагностики личности и коллектива);

– возрастает интерес к пониманию того, что воспитанию духовно и физически здоровой личности должен быть отдан приоритет. Появилось много новых технологий обучения, которые дают достаточный высокий уровень гарантий их эффективности;

– управление качеством образования все более строится на диагностической основе, на выявлении резервных возможностей личности учителя и ученика, а также классного коллектива;

– идет непрерывный процесс обучения, переподготовки учительских кадров, при этом все большее внимание уделяется не только психолого–педагогической компетентности учителя, но и развитию его методологической культуры как учителя–исследователя.

Существуют разнообразные формы вовлечения учителя в инновационную деятельность: 1) организация постоянно действующего (как правило, раз в месяц) научного семинара по наиболее актуальным проблемам, над которыми работают учителя школы); 2) стажировка отдельных учителей в научно–исследовательских институтах и высших учебных заведениях; 3) педагогические советы, «круглые столы», дискуссии; 4) деловые, ролевые, эвристические игры по генерированию новых педагогических идей; 5) творческая работа учителей в школьных методических объединениях; 6) участие в республиканских, городских, районных научно–практических конференциях; 7) творческие отчеты учителей по обобщению как собственного опыта, так и опыта передовых учителей; 8) занятия на специальных курсах повышения квалификации; 9) самостоятельная исследовательская, творческая работа над темой, проблемой; 10) участие в коллективной экспериментально–исследовательской работе в рамках некоторой общей проблемы, по которой работают учителя школы.

Существует более 20 критериев для классификации нововведений: долговременные и кратковременные, рассчитанные на малые группы и общества, радикальные и реформаторские в образовании, в труде, в досуговой деятельности, авторитарные и либеральные, инициативные и административные и т.д.

Нововведения в сфере образования могут существенно влиять на качество обучения и воспитания личности, если они: 1) охватывают и педагогов, и учащихся, и родителей; 2) имеют достаточно большое число единомышленников; 3) организовано поэтапное освоение нововведений.

Содержательно педагогические инновации проявляются в различных аспектах и стратегиях совершенствования образовательных систем: 1) в разработке концепций развития и саморазвития образовательного учреждения; 2) в обновлении содержания образования;

3) в изменении или разработке новых методов, методик, педагогической технологии обучения, воспитания и развития личности и (или) коллектива; 4) в совершенствовании организационных форм обучения, воспитания и развития личности и (или) коллектива; 5) в совершенствовании управления и самоуправления образовательного учреждения и др. Кроме того, в процессе инновационной деятельности описывается внедрение как отечественного, так и зарубежного передового педагогического опыта. И само собой разумеется, инновационный процесс требует в той или иной форме организации педагогических экспериментов и дополнительных исследований.

Особенности педагогических проблем заключаются в том, что они многоаспектны. Поэтому в их разработке важен ракурс, взгляд исследователя, его стратегия рассмотрения и исследования проблемы.

Перечислим некоторые из возможных исследовательских стратегий: социологическая, личностная, управленческая, историческая, генетическая, бинарная (с позиции учителя и ученика), содержательная, процессуальная, критериальная, понятийная и др.

Анализируя инновационную деятельность, нельзя не остановиться на особенностях личности учителя–новатора. Учитель–новатор – это учитель, который: 1) одержим неутомимой любознательностью, поэтому постоянно учится, занимается самообразованием; 2) привык мыслить системно и постоянно усматривает противоречия или отдельные «нестыковки» в функционировании и развитии образования как системы; 3) у которого постоянно рождаются идеи, часть из них он стремится реализовать практически; 4) является нарушителем спокойствия и чаще других создает в коллективе конфликтные ситуации, т.е. он человек конфликтный, поскольку ему «больше всех надо!»; 5) стремится к максимальной творческой самореализации; 6) у которого зарождается, а иногда и создается своя оригинальная система обучения, воспитания, контроля и т.д.; 7) имеет свой оригинальный взгляд, свою точку зрения на многие проблемы образования, обучения, воспитания и развития личности; 8) творческий энтузиазм и профессиональное подвижничество которого чаще всего недооцениваются или оцениваются с явным опозданием.

Для педагогической инноватики. для ее развития как теории и технологии педагогических нововведений важно знать ответ на следующий вопрос: Каковы факторы и барьеры творческого саморазвития учителей как в инновационных, так и в традиционных школах? В поисках обоснованного ответа на этот вопрос под научным руководством автора было специально выполнено сравнительное исследование Н.Ш.Чинкиной (4), результаты которого заключаются в следующем.

Сравнительный анализ факторов и барьеров творческого саморазвития учителей в условиях инновационных и традиционных школ позволяет сделать следующие выводы:

1. Наиболее значимыми позитивными факторами творческого саморазвития учителя в условиях инновационной школы являются:

а) **психологические**: 1) стремление к профессиональному росту; 2) творческая инициатива; 3) профессиональная компетентность; 4) способность к самоанализу, осознанию своих достоинств и недостатков; 5) интерес к педагогическим инновациям; 6) высокий творческий потенциал учителя; 7) способность к видению психологических проблем; 8) уровень способностей к самоорганизации, самоуправлению; 9) интеллигентность, уровень общей культуры;

б) **профессионально–педагогические**: 1) стремление к высоким результатам своего труда; 2) творческий потенциал учителя; 3) интерес к новым идеям в области педагогики и психологии; 4) способность к сотворчеству, сотрудничеству как с учащимися, так и с коллегами; 5) интерес к педагогическим инновациям, новым технологиям обучения, воспитания; 6) умение творчески перенимать опыт других; 7) педагогическое мастерство; 8) склонность и стремление заниматься экспериментально–исследовательской работой; 9) профессионализм;

в) **организационно–педагогические**: 1) возможность обучаться на курсах повышения квалификации;

г) **в группе социальных факторов** наиболее значимые позитивные факторы творческого саморазвития учителя не выделяются.

2. В условиях инновационных школ, а также традиционных школ наиболее значимыми **барьерами** творческого саморазвития учителя являются социальные – низкий уровень заработной платы, а также низкий уровень и качество медицинского обслуживания учителей.

3. Наиболее значимыми организационно–педагогическими барьерами, препятствующими творческому саморазвитию учителя в условиях традиционных школ, являются: 1) отсутствие должных связей с учеными и недостаточность их участия в организации экспериментально–исследовательской работы; 2) отсутствие хорошо спланированной экспериментально–исследовательской работы в школе.

4. Психологические – личностные качества, которые одинаково высоко оцениваются по значимости в творческом саморазвитии учителя в условиях инновационных и традиционных школ. Различия между указанными типами школ по значимости как большинства отдельных факторов, так и групп факторов в целом отсутствуют. И только один из факторов творческого саморазвития учителя – творческая инициатива – в инновационных школах имеет заметно более высокую значимость.

5. Социальные факторы могут способствовать, а также препятствовать творческому саморазвитию учителя в условиях инновационных и традиционных школ. Значимость их зависит от конкретных социально–бытовых условий каждого отдельного учителя. Ряд социальных факторов творческого саморазвития учителя имеет позитив-

ное значение в творческом саморазвитии учителя, при отсутствии условий для позитивного проявления они становятся барьерами творческого саморазвития учителя. Такими факторами являются: условия для самообразования; условия для продолжения образования, повышения квалификации; нравственно–психологический климат в коллективе.

6. В условиях инновационных школ профессионально–педагогические факторы не намного, но все же более значимы в творческом саморазвитии учителя, чем в условиях традиционных школ. А такой фактор, как склонность и стремление заниматься экспериментально–исследовательской работой, в условиях инновационных школ имеет намного более существенную значимость.

7. Организационно–педагогические факторы творческого саморазвития учителя в условиях инновационных школ имеют большую значимость, чем в условиях традиционных школ, особенно: 1) хорошо спланированная экспериментально–исследовательская работа; 2) связь с учеными, их участие в организации экспериментально–исследовательской работы; 3) наличие научной концепции и хорошо разработанных основных направлений развития школы.

8. В условиях традиционных школ, в отличие от условий инновационных, ряд организационно–педагогических факторов из–за отсутствия условий для их позитивного проявления в творческом саморазвитии учителя становятся барьерами. К ним относятся: концепции, основные направления развития школы; низкий уровень проведения конкурса «Учитель года», аттестации учителей, проведение школьного научно–практического семинара; отсутствие демократизма, творческого стиля управления со стороны директора и заместителей.

Из данных выводов следует:

1. При создании инновационных школ первостепенное значение имеет тщательный подбор педагогических кадров по психологическим (личностным качествам) и профессионально–педагогическим квалификационным характеристикам личности учителя.

2. Исследование значимости организационно–педагогических факторов творческого саморазвития учителя показывает, что это управляемый процесс, во многом определяемый личностными профессионально–педагогическими способностями и качествами не только самого учителя, но и руководителя, стилем управления. Поэтому существенное значение при организации инновационных школ имеет тщательный подбор не только учителей, но и руководителей школ.

Для педагогической инноватики как теории и технологии педагогических нововведений чрезвычайно важно ответить на вопрос: Что способствует, а что препятствует творческой самореализации учителей инновационных и традиционных школ? С целью ответа на этот

вопрос под научным руководством автора в 1995–1997 гг. И.В.Золотухиной было проведено экспериментальное исследование (5), результаты которого и раскрывают процесс и результат творческой самореализации учителей.

Под **творческой самореализацией** учителя понимается процесс осуществления его творческих замыслов для достижения намеченных целей в решении лично­стно–значимых педагогических проблем, позволяющих личности максимально полно реализовать свой творческий потенциал.

Многомерный подход к рассмотрению сущности и природы творческой самореализации приводит нас к реальному составлению ее из двух частей: инвариантной и вариативной. Под инвариантной моделью творческой самореализации мы подразумеваем научно–обобщенную, нормативную характеристику данного процесса. В условиях современной школы учитель может творчески самореализовать себя как преподаватель–исследователь, как воспитатель–исследователь и как методист–исследователь. Эти направления творческой самореализации учителя являются вариативной частью, а сам процесс осуществления творческого замысла – инвариантной. Таким образом, инвариантная модель творческой самореализации учителя представляет собой необходимый «комплект» потребностей, установок, ценностных ориентации, творческих способностей, свойств характера, обеспечивающих личности учителя высокую результативность творческой самореализации во всех основных видах деятельности. Способности учителя к творческой самореализации базируются на его профессиональной и методологической культуре. И поскольку формирование личности учителя – и как процесс, и как результат ее развития – происходит под влиянием среды, наследственности и образования, мы выходим на зависимость профессиональной и методологической культуры учителя от среды, наследственности и образования. Следует подчеркнуть, что способности к творческой самореализации – один из главных компонентов инвариантной модели творческой самореализации учителя.

Как любой процесс, творческая самореализация нуждается в сравнительной оценке и изучении ее эффективности. С этой целью были разработаны показатели и критерии эффективности творческой самореализации учителя. При систематике показателей и критериев целесообразнее их оптимизировать и минимизировать с тем, чтобы их можно было использовать практически.

Опираясь на инвариантную модель, показатели и критерии творческой самореализации, мы выходим на необходимость обучения учителей методологии творческой самореализации, целью которого является повышение эффективности образовательного процесса, в котором самореализация выступает внутренней потребностью и критерием развития личности. Обучение учителей методологии творческой самореализации учителя предполагает: 1. **Диагностический**

блок. Определение типологии личности учителя. Изучение способностей к творческой самореализации. Оценка уровня творческого потенциала учителя. 2. **Аналитический блок.** Аналитическое выделение приоритетного направления в деятельности учителя, главных задач и целей. 3. **Организационно–деятельностный блок.** Подбор педагогического комплекса (совокупности связанных между собой способов, приемов, средств, форм и видов деятельности, алгоритмов действий) в соответствии с диагностическими данными. 4. **Оценочный блок.** Творческая рефлексия, самооценка. 5. **Прогностический блок.** Прогнозирование результатов творческой самореализации учителя.

Данная схема обучения учителей методологии творческой самореализации воспроизводима в условиях инновационной и традиционной школы. Проведенный сравнительный анализ творческой самореализации учителей различного типа и статуса школ позволяет выявить факторы и барьеры творческой самореализации учителей.

Показатели и критерии эффективности творческой самореализации учителя

Направления творческой самореализации	Показатели эффективности	Критерии оценки
1. Преподаватель – исследователь	Наличие личной творческой концепции преподавания: степень оригинальности и новизны методики (технологии) уроков	Научность, обоснованность, учет типологии личности учителя, оригинальность, новизна, эффективность
2. Воспитатель – исследователь	Создание личной творческой концепции воспитания; степень оригинальности и новизны методики (технологии) воспитания	Актуальность, практичность, учет типологии личности воспитателя, эффективность, обоснованность, системность
3. Методист – исследователь	Построение методической работы с использованием средств педагогической диагностики; степень методологической культуры	Диагностичность, эффективность, прогностичность, концептуальность, научность, обоснованность
4. Ключевые способности к творческой самореализации	Способности к творческому саморазвитию, к творческой деятельности, видеть проблемы, к прогнозированию, к внедрению инноваций, к исследовательской работе, к программированию своей деятельности, к творческой рефлексии, к генерированию идей, к воплощению творческого замысла	

Коэффициент корреляции (К) варьируется от -1 до $+1$. При $K > 0$ данный фактор является позитивным, при $K < 0$ трансформируется в барьер.

Для более глубокого изучения результативности творческой самореализации и проведения ее сравнительного анализа в условиях инновационных и традиционных школ необходимо было выяснить степень реализации учителя как преподавателя, воспитателя, методиста и исследователя.

Полученные И. В. Золотухиной результаты показывают, что учителя инновационных школ в большей степени творчески самореализуют себя как исследователи по сравнению с коллегами из традиционных школ, ибо для инновационных школ характерны творческий поиск, экспериментальная проверка и внедрение новых технологий обучения и воспитания, изменение управленческих действий со стороны администрации, позволяющие удовлетворять потребности учителей в творческом самовыражении, создающие комфортные условия работы.

Проведение сравнительного анализа творческой самореализации учителей в условиях инновационных и традиционных школ позволяет определить меры, способствующие их развитию, в числе которых:

- необходимость тестирования студентов педагогических вузов с целью определения динамики развития их способностей к творческой самореализации;
- ориентация педагогических вузов и институтов повышения квалификации на подготовку учителей к работе в инновационном режиме;
- необходимость изменения стиля руководства администраций данных школ и условий работы в них с целью сближения эффективности творческой самореализации учителей традиционных и инновационных школ;
- включение в программы институтов повышения квалификации валеологических спецкурсов для преодоления невнимательного отношения учителей к своему здоровью, созданию ими собственных систем самооздоровления;
- расширение форм «открытости» школы через взаимодействие с учеными вузов;
- оказание методологической, психологической и педагогической поддержки творчества учителя, которая будет способствовать разнообразию форм творческой самореализации, преодолению консерватизма и сложностей переходного периода в реформировании образования.

В заключение параграфа, как бы интегрируя вышеизложенное, сформулируем **принцип непрерывности педагогических инноваций как один из важнейших и перспективнейших принципов творческого саморазвития и школы, и учителя, и учащихся. Без системати-**

ческой последовательной реализации этого принципа школа XXI в. вряд ли выполнит те высокие образовательно–воспитательные задачи, которые на нее возлагаются.

1.2. БАНК ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ

Одним из перспективных направлений педагогической инноватики должно стать создание банка педагогических идей и изобретений. Серьезная попытка развернуть работу в этом направлении велась в последние годы в Москве В.М.Полонским, В.И.Журавлевым. Эту идею развивали и педагоги из Челябинска. Как нам представляется, банк педагогических идей можно и нужно создавать не только на уровне страны, но и в условиях конкретно взятой школы. Педагогические идеи лучше всего систематизировать в форме специальных карточек, в которых следует указать: автора идеи, дату ее выдвижения, в чем суть идеи, где предположительно она может быть применена, каков возможный ожидаемый педагогический эффект.

Новые педагогические идеи можно черпать из различных источников: книг, научных дискуссий, педагогической практики. Считаю, что одним из источников может служить «Учительская газета» или, например, газета «Первое сентября». Причем обратим внимание на то, что новые педагогические идеи чаще всего просматриваются не у профессиональных ученых–педагогов или учителей со стажем и высоким уровнем педагогического мастерства, а у авторов статей, имеющих «свежий», а потому новый взгляд на вечные педагогические проблемы.

Так, например, в газетной статье Г.Слободчиковой «Американская школа глазами любопытных русских» (6), где описаны результаты беседы–интервью со старшеклассниками из России, в течение года обучавшимися в США, находим ряд интересных наблюдений, которые могут пополнить банк педагогических идей. Приведем некоторые из них:

«Свободный выбор учащимися предметов по усмотрению, с учетом их интересов, склонностей, а главное – **с учетом сложности предмета**, который соответствует их творческим возможностям. Например, математика изучается в трех уровнях сложности.

Школьная **парта** рассчитана на **одного человека**, у каждого ученика в школе есть шкафчик с кодом, куда он может положить свои личные вещи. Далее с сокращениями приведены высказывания самих школьников, побывавших в США:

Лидия Слободина: «Я пришла в школу. Села за парту. Прозвенел звонок. Через минуту включился телевизор у доски. На экране – «Новости». Класс внимательно слушал. Через несколько минут показали флаг США. Все встали, приложив руку к сердцу. Я тоже встала и в другом конце класса увидела флаг Соединенных Штатов Америки. Я поняла, что ребята клянутся в верности флагу. Эта процедура повто-

рялась каждое утро». Итак, блестящий **ритуал верности национальному флагу. Почему бы нам его не позаимствовать во всероссийском масштабе.**

Марина Малыхина: «... Поразило меня отношение к проблемам. Если появляется трудная задача, у нас просто услышишь:

«О, это нереально». У американцев совсем другая реакция. Даже о самом сложном случае они говорят: «Это трудно, но, наверное, возможно. Давайте искать пути решения». Оптимизм, готовность к преодолению трудностей – вот что отличает людей в США от нас. В Америке принято улыбаться даже тогда, когда тебе плохо». Как видим, **мы еще мало делаем для воспитания оптимизма и веры в свои силы.**

Маша Лобова: «... В американских школах учителя – первые спорщики и провокаторы: нередко, когда они предлагали нам темы для обсуждения, у нас глаза на лоб лезли: «Нужна ли смертная казнь?», «Ваше отношение к абортам», «Раскованность учителя – свобода ученика» ... **Запретных тем нет. Никто из учителей не навязывает своего мнения.** В России такое редко встретишь» (6).

Ведите список глупых педагогических поступков и промахов. Очень важно периодически заглядывать в него и контролировать себя: не повторяете ли вы их вновь? Или еще ... Исследования, проведенные В.Н.Зайцевым, показали, что **за период летних каникул происходит резкий «спад», «угасание» общеучебных умений (7).** Результаты педагогической деятельности свидетельствуют: за летние каникулы между 3–м и 5–м классами наблюдалось ухудшение: чтения – у 50–60 %, быстроты письма – у 60–79 %, скорости вычислений – у 70–80 %. Причины: отсутствие тренировки в летний период, временное ослабление памяти, происходящее при усилении мышления подростков. Разработка и применение особых тетрадей на печатной основе, содержащих летние задания (всего на 10–15 минут в день!) дают хорошие результаты. Общеучебные умения сохраняются у 90 % школьников! **Итак, нужны специально разработанные тетради на печатной основе для интересных, желательно игровых заданий для летних каникул,** которые сохраняли бы, а в идеале и развивали общеучебные умения учащихся.

«Ничто так не помогает грамотному письму, как словарный диктант. Тридцать слов в конце урока, а потом самопроверка вслух – и никаких отметок. Повторяйте одни и те же трудные слова, пока ребята не начнут смеяться над ними» (7).

Как сообщала «Учительская газета» (1997, №9) в Шемуршинской средней школе Чувашии дневник заменили на зачетную книжку. Пройдя очередной раздел по предмету, ребята сдают зачет, а в конце четверти – экзамен. По мнению педагогов, это более эффективно, чем ведение школьного дневника.

«Бреди Лендон Манн, 11 лет, г.Ванкувер, штат Вашингтон.

Учась в 3–м классе, Бреди убедил свою школу начать перерабатывать бумагу, которая скапливается в школе, и картонные коробки от молока. Затем Бреди помог доказать городской перерабатывающей компании необходимость вывоза бумаги из домов и квартир. Он смог также организовать программу для живущих по соседству детей, чтобы они собирали мусор вокруг своих домов за вознаграждение: один доллар за сумку собранного мусора» (8).

Педагогические идеи можно генерализовать в условиях специально организованных эвристических игр на основе методов мозгового штурма, эмпатии, инверсии, синектики и др. В качестве примера перечислим всего лишь десять идей, которые предлагали автору студенты в процессе одной из эвристических игр.

1. Оплату труда учителей увязывать с качеством обучения, воспитания, развития учеников. 60–70% оплачивать за учебную нагрузку, а 30–40 % дополнительно за качество педагогической работы. Оценка качества должны давать независимые эксперты.

2. Оплата администрации школ, лицеев, колледжей должна определяться как показателями качества обучения, развития учащихся, так и уровнем престижа учебного заведения в городе, районе.

3. Разработать и применить тесты диагностики общеучебных умений с 1–го по 11–й класс.

4. Каждому учителю предложить разработать программу его творческого саморазвития на 2–3 года вперед, результаты выполнения которой заслушивать на педагогическом совете школы.

5. Иметь в учебном заведении банк (картотеку) новых педагогических идей. Ежегодно десять авторов оригинальных педагогических идей, которые дали бы при их внедрении наибольший педагогический эффект, поощрять как морально, так и материально. Авторами идей могут быть учителя, учащиеся, родители.

6. Каждому ученику вести «Дневник творческих «достижений», промахов и ошибок» и периодически их самоанализировать.

7. Проводить ежегодное анкетирование, а также опрос родителей, в ходе которых они вносили бы свои предложения, направленные на улучшение качества обучения, воспитания, а также работы школы в целом. В конце года анализировать, что из предложений родителей выполнено.

8. К разработке концепции развития школы (лицея, колледжа) привлекать учащихся старших классов, родителей, студентов–выпускников данной школы.

9. Качество работы учителей начальных классов лучше всего могут оценить и должны в первую очередь оценивать учителя средних классов. Оценка качества работы учителей старших классов лучше всего давать на основе того, как поступают и обучаются его выпускники в вузе.

10. Ежегодно в начале сентября ученик сам должен предложить «Программу творческого саморазвития» на предстоящий учебный год.

Создание банка педагогических идей – не самоцель **в условиях реализации принципа непрерывности педагогических инноваций, для каждой школы**, для каждого учителя в начале года **необходимо разработать программу инновационной деятельности на год** и включить в нее **педагогические идеи, адекватные проблемам и задачам школы и конкретного учителя.**

В заключение можно сказать, что успеха в больших и малых делах прежде всего добиваются те, кто овладевает искусством генерирования идей, интеграции противоположных начал, кто способен соединить и реализовать в себе силу духовности и силу воли для преодоления возникающих барьеров и проблем.

1.3. БАНК ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ

В разработке учебного курса «Педагогика» для творческого саморазвития автор видел в качестве своей стратегической задачи не только то, чтобы вывести студентов, будущих учителей, а также молодых учителей на магистральный путь их профессионально–творческого саморазвития, но и стимулировать у них одну из важнейших исследовательских способностей – способность видеть и выдвигать приоритетные проблемы, которые предстоит решать учителю XXI в. Однако увидеть и сформулировать проблему порой нелегко, так как в основе каждой из них в скрытом виде лежат определенные противоречия, рассогласование некоторых реально существующих процессов, явлений.

Так, например, в мире развиваются научные и религиозные знания, культура. Каждая из этих огромных по масштабам сфер человеческого знания имеет принципиальные особенности, свои пласты информации, которые часто не согласуются между собой. Это рассогласование порождает весьма сложную для образования и воспитания подрастающих поколений проблему. Ее можно назвать одной из важнейших проблем образования и воспитания для XXI в. Эта проблема заключается в многомерном освоении и осмыслении в процессе образования научного, религиозного, культурологического знания с целью развития гуманистического и вселенского по своей сути мировоззрения человека XXI в.

Таких глобальных проблем, которые уже просматриваются, но которые предстоит решить педагогу–исследователю в XXI в., можно назвать достаточно много. Попытаемся сформулировать некоторые из них.

Размышляя о будущем, о том, что определяет будущий прогресс человечества, академик А.Д. Сахаров писал: «Я глубоко убежден, что огромные материальные перспективы, которые заключены в научно–техническом прогрессе, при всей их исключительной важности и

необходимости, не решают все же судьбы человечества сами по себе. Научно–технический прогресс не принесет счастья, если не будет дополняться чрезвычайно глубокими изменениями в социальной, нравственной и культурной жизни человечества. Внутреннюю, духовную жизнь людей, внутренние импульсы их активности труднее всего прогнозировать, но именно от этого зависит, в конечном итоге, и гибель, и спасение цивилизации» (10, с. 38).

Еще раз подчеркнем, что **воспитание, духовность, нравственность и культура** – вот те приоритеты и проблемы, от решения которых зависит будущее нашей цивилизации, а значит, и каждого живущего на Земле человека.

– Проблема адаптации человека к условиям изменяющегося мира. В этой проблеме применительно к педагогике можно выделить несколько аспектов. А в плане проблемы целей – это конкретизация целей образования и воспитания человека, способного к творческой самоадаптации в изменяющемся мире. Необходимо также исследовать проблему наиболее эффективных форм и методов обучения и воспитания подрастающего поколения, способного к непрерывной самоадаптации, самоактуализации в изменяющемся мире, в этих условиях возрастает значимость комплексной проблемы психолого–педагогической диагностики различных типов и видов способностей человека к активной творческой жизни в условиях изменяющегося мира.

– В условиях периодически возникающих в мире кризисов и катаклизмов, вероятно, особую роль будут играть уровень менталитета, глобальность мышления человека, с одной стороны, и оптимистические установки, оптимистический взгляд на способность к самозволюции человека – с другой. Поэтому в качестве одной из глобальных педагогических проблем для XXI в. я вижу проблему творческого саморазвития оптимистически ориентированного менталитета человека, его способностей мыслить в планетарном и даже вселенском масштабе.

– В обозримом будущем все большее значение будут иметь не только и не столько педагогическая техника и педагогические технологии обучения и воспитания, сколько сама личность учителя как духовного наставника, мыслителя и сподвижника учащейся молодежи в самосозидательной деятельности. Поэтому **потребность в разработке проблемы подготовки Учителя как Философа и Мыслителя, как Духовно и Творчески–саморазвивающейся Личности, способной быть властителем дум и чаяний молодежи XXI в., будет все более и более возрастать.**

Поскольку в обозримом будущем также просматривается тенденция усиления информатизации общества, то прямо пропорционально усилению информационной насыщенности образования и жизнедеятельности человека будет возрастать значимость разработки проблем развития и саморазвития творческого потенциала челове-

ка, а также усиливаться креативные, критические, прогностические функции интеллекта, способностей человека принимать ответственные творческие решения.

– Глобальная проблема саморазвития человека также является стратегически приоритетной для человека и человечества, каким образом и с какого конца мы не стали бы анализировать эту проблему, она всякий раз упирается в проблему развития потребностей, знаний, способностей человека, особенно учащейся молодежи, вести здоровый образ жизни. А это требует колоссальных усилий по разработке и решению педагогических проблем развития валеологической, экологической культуры человека.

– Поскольку в современном мире усиливаются негативные тенденции, связанные с ростом наркомании, преступности, проституции детей и учащейся молодежи, в этом направлении у педагога–исследователя огромное по масштабам педагогическое поле проблем. Уже более чем очевидно, что противовесом наркомании, преступности и проституции детей и учащейся молодежи может стать изучение факторов и условий, их порождающих. Необходимо также исследовать проблему развития потребности у учащихся в здоровом образе жизни и педагогически показать учащейся молодежи, что престижно быть духовно и физически здоровой личностью.

Нерешенной остается проблема педагогической диагностики в образовании и воспитании, особенно в плане создания банка диагностических методик. Необходимо усилить надежность, объективность, валидность, а самое главное – оптимизировать их применение.

Или...

Что делать, например, если ребенка избивают и третируют его сверстники? Как оказать ему помощь в данной ситуации? Это целая проблема, которая может стать предметом педагогического исследования, и только по результатам этого исследования может быть написана очень полезная для педагогов книга.

«Примечательно, что 90% инновационной деятельности педагогов сводится к углублению и расширению содержания образования и только 10% – к разработке и внедрению психосберегающих медицински оправданных технологий обучения» (10). Итак, проблема: разработка новых технологий обучения, сохраняющих здоровье детей.

К актуальным социально–педагогическим проблемам с полным основанием можно отнести и проблему свободы личности, которая в обозримом будущем займет одно из центральных мест как в деятельности учителя–исследователя, так и учителя–практика. Проблема свободы применительно к процессу обучения, воспитания и развития личности – исключительно сложная и одновременно актуальная проблема нашего времени, на ней стоит остановиться несколько подробнее.

Убежденным сторонником свободного воспитания был С.Л.Соловейчик, который на страницах основанной им газеты «Первое сентября», в частности, писал: «Свобода – это, несомненно, одна из высших ценностей, к которым человек стремится всегда. На вопрос: Что такое свобода? важно не столько дать доопределение этого понятия, сколько уловить его смысл. Философы, анализируя это трудное слово, пришли к выводу, что есть «свободы – от» – свободы от какого бы то ни было внешнего угнетения и принуждения, и есть «свобода – для» – внутренняя свобода человека для его самоосуществления» (11, с. 1).

Внутренняя свобода также противоречива, как и свобода вообще. Внутренне свободный человек (свободная личность) в чем–то свободен, а в чем–то нет. От чего свободен внутренне свободный человек? Прежде всего от страха перед людьми и перед жизнью. От расхожего общего мнения. Он не зависим от толпы. Свободен от стереотипов мышления – способен на свой личный взгляд. Свободен от преубеждений ...

От чего не свободен свободный человек? От совести. ...Совесть – это правда, живущая между людьми и в каждом человеке... Совесть заставляет человека придерживаться правды, т.е. жить с правдой, по справедливости. Свободный человек строго слушается совести, но только ее. Учитель, цель которого – воспитание свободного человека, должен поддерживать чувство справедливости. Это главное в воспитании.

Остается добавить, что человек свободный всегда красив. Воспитать красивых, гордых людей – это ли не мечта учителя? (11). В этих философско–педагогических размышлениях С.Л.Соловейчика сквозит его озабоченность по поводу того, что проблема свободы личности в обучении и воспитании по существу так и остается нерешенной.

Перечень актуальных и нерешенных педагогических проблем можно было бы продолжить. Среди них: 1) интеграция процессов управления и самоуправления, их оптимальное сочетание; 2) сокращение учебной нагрузки учащихся; 3) усиление диалоговых функций обучения и воспитания; 4) создание системы педагогической диагностики и педагогического мониторинга качества образования; 5) введение а систему обучения элементов дистанционного обучения, телекоммуникационных сетей «Интернет», «Гласнет» и многих других.

В заключение скажем, что природа педагогических проблем всегда или почти всегда многомерна и многоаспектна. Так, например, проблема педагогического мониторинга как системной диагностики в управлении качеством образования имеет политический, экономический, правовой, нравственный, психологический и собственно педагогический аспект. И решить ее только педагогическими средствами невозможно. Тем не менее попытаемся содержательно ее проанализировать.

Глава 2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ

2.1. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ КАК СИСТЕМНАЯ ДИАГНОСТИКА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Традиционно в отечественных учебниках педагогики отдельная, как правило заключительная, глава или даже раздел посвящалась «Школоведению», где обычно показывалось: как эффективно управлять развитием школы. В последние годы теория и практика управления развитием школы настолько обогатились новыми идеями, что стали самостоятельной отраслью педагогического знания. Поэтому автор не ставит своей задачей раскрыть в этой главе все проблемы управления развитием школы, а видит свою задачу в том, чтобы помочь учителю выйти на понимание проблемы: как системно диагностировать и на этой основе управлять качеством образования (обучения, воспитания и развития личности)?

Действительно, учителю, а тем более учителю–исследователю, важно не только овладеть системой надежных и объективных методик контрольно–оценочной деятельности учащихся, но и видеть перспективы применения диагностических методик, которые вписываются в современное понятие «педагогический мониторинг». Сразу отметим, что понятие «мониторинг» широко применяется и в других науках, например, в экологии, где он определяется как система долгосрочных наблюдений и контроля за состоянием окружающей среды, а также прогноза ее возможных изменений. В педагогической науке в последние годы это понятие также широко используется. Так, в Кратком толковом словаре «Основы педагогических технологий», выпущенном Уральским государственным университетом в 1995 г., находим следующее определение: «Педагогический мониторинг есть процесс непрерывного научно обоснованного диагностико–прогностического слежения за состоянием, развитием педагогического процесса в целях оптимального выбора образовательных целей, задач и средств их решения».

В педагогической теории и практике доминирует функционально–целевой подход к диагностике качества развития образовательных систем; акцент делается, главным образом, на оценке обучающих, развивающих и воспитывающих функций. Вместе с тем инновационные процессы, поиски резервных возможностей качества среднего образования требуют принципиально нового системного подхода к диагностике развития и саморазвития образовательных систем. Этому в большей степени соответствует педагогический мониторинг. С учетом анализа сущности педагогического мониторинга, его целей и возможностей мы пришли к следующему определению этого понятия.

Педагогический мониторинг – это системная диагностика качественных и количественных характеристик эффективности функ-

ционирования и тенденций саморазвития образовательной системы, включая ее цели, содержание, формы, методы, дидактические и технические средства, условия и результаты обучения, воспитания и саморазвития личности и коллектива. Таким образом, проблемное поле педагогического мониторинга значительно шире, чем традиционная оценка знаний, умений или даже личностных качеств обучаемого. Перечислим лишь некоторые приоритетные проблемы педагогического мониторинга, актуальность которых не вызывает сомнений, это проблемы: 1) изучения и оценки целей, содержания и самих учебных программ; 2) разработки эффективного применения государственных образовательных стандартов; 3) оценки качества учебников и учебных пособий, дидактических и технических средств, включая компьютерные технологии обучения в их целостном единстве; 4) оценки эффективности традиционных и инновационных форм и методов обучения и воспитания; 5) оценки современных педагогических технологий обучения и воспитания; 6) создания диагностической (психологической, валеологической, социологической, педагогической) служб получения научной и объективной информации о качестве развития и саморазвития образовательной системы; 7) комплексной оценки эффективности функционирования, развития и саморазвития, особенно инновационных образовательных систем (школ, лицеев, гимназий, колледжей и вузов); 8) комплексной экспертной оценки эффективности зарубежных образовательных систем, а также оценки возможностей их творческого переноса в условия России.

Наиболее прогрессивно мыслящие директора школ и образовательных учреждений давно осознали, что без отлаженной, например, психологической службы в школе с проблемами диагностики, отбора, дифференциации, индивидуализации, профилизации и соответствующего прогнозирования тенденций совершенствования воспитания и развития учащихся средней школы просто не справиться. Более того, как только хоть в какой-то степени (при наличии даже одного-двух психологов) психологическая служба в школе заработала, то, как шлейф, за психологическими проблемами потянулись проблемы валеологические, т.е. проблемы здоровья детей. Поэтому не менее важно создать в школе валеологическую службу. Но для педагогических целей важна диагностика социальной сферы и собственно педагогическая диагностика учебно-воспитательного процесса.

Интегрируя сказанное, отметим, что в настоящее время школе необходима социально-валеологическая и психолого-педагогическая служба, которая комплексно решала бы те задачи, которые вписываются в понятие педагогического мониторинга. В 30-е годы все это пыталась сделать педология. Но поскольку педологию как науку в свое время ликвидировали, предстоит огромная работа по созданию и развертыванию деятельности по комплексной диагностике

личности и развитию всей образовательно–воспитательной системы. Для начала каждой школе необходимы хотя бы один социальный педагог, один валеолог и один психолог, которые должны работать вместе с педагогами и учащимися школы (от поступления ребенка в школу до его выпуска).

В последние годы в связи с ухудшением здоровья детей все больше внимания в школах уделяется валеологической службе. Валеологическая служба должна определить, в какой степени обычные уроки и уроки физической культуры способствуют здоровью, здоровому образу жизни ребенка, подростка. Важно, чтобы учащиеся не испытывали чрезмерных интеллектуальных и физических нагрузок, не получали травм, чтобы физическая нагрузка не ухудшала, а наоборот, улучшала их здоровье. Очень важно, чтобы оценку физического состояния учащихся давал не только учитель физкультуры, но и медик–валеолог, а также, используя доступные способы самооценки, сами учащиеся.

Основное направление валеологической службы – диагностика, профилактика, коррекционная работа и прогностика в плане здоровья и здорового образа жизни учащихся. Валеологическая служба в комплексе с социально–психологической могут оказать существенную помощь и родителям, и учителям, особенно при приеме ребенка в 1–й класс с точки зрения его готовности, диагностики не только его умственного, но и физического развития, отсутствия или наличия отклонений в плане развития его психофизиологических и личностных качеств.

Педагогический мониторинг особенно необходим в школе при создании классов выравнивания или классов компенсирующего обучения для так называемой «группы риска», куда входят дети: с ярко выраженной педагогической запущенностью; с нарушениями в работоспособности, быстрой утомляемостью; с отставанием в познавательной сфере; с повышенной тревожностью; с эмоциональными расстройствами; с гиперактивным, непредсказуемым поведением и др.

На практике без комплексной диагностики и пролонгированного наблюдения трудно определить и принять ответственное решение о переводе ребенка в класс компенсирующего обучения или, наоборот, перевода его в обычный класс. Естественно, что чем более ранняя диагностика будет приведена, тем больших успехов в коррекционно развивающем обучении можно достичь. Как пишет в этой связи Е.А. Ямбург: «Оптимальной следует признать раннюю диагностику воспитанников еще в детском саду при обязательном участии директоров, психологов, медиков с последующей организацией дифференцированной коррекционной работы в группах детского сада силами специалистов, что возможно как при создании специализированных групп в детском саду, так и при выделении воспитанников, нуждающихся в помощи (без выведения их в специальные группы)» (1, с.73).

Однако эта диагностика и вся последующая за ней коррекционно–развивающая работа не менее, если не более, важна на последующих ступенях образования в средней школе. Опыт создания комплексной диагностической службы, как, например, в школе–комплексе № 1 Зеленодольска под научным руководством генерального директора Д.З.Ахметовой показал, что педагогический мониторинг позволяет эффективно решать многие педагогические проблемы и, прежде всего, позволяет иметь надежную обратную связь и гарантировать высокое качество образования. Школа–комплекс № 1 Зеленодольска в 1997 г. вошла в 100 лучших школ Российской Федерации. В этой школе на каждого учащегося ведутся специальные «Диагностические карты».

«Диагностические карты» изучения личности включают в себя следующие параметры (блоки): 1) **состояние здоровья** (здоров, нездоров, каковы нарушения, отклонения в здоровье); 2) **уровень воспитанности** (духовно–нравственная сфера, культура общения, поведение, отклонения от нормы, в чем это проявляется); 3) **уровень обучаемости** (степень и быстрота усвоения учебного материала, уровень сформированности общеучебных умений, негативные факторы, личностные качества, препятствующие успешности обучения); 4) **интересы, склонности** (к чему проявляется повышенный интерес, в чем и как это проявляется); 5) **самоорганизация** (способности и умения выполнять поставленные задачи, задания, самодисциплина, уровень проявления волевых усилий); 6) **условия для воспитания** и развития в семье (взаимоотношения с родителями, братьями, сестрами, уровень материального положения и т. д.); 7) **условия микро-социальной сферы** (родители и родственники, ближайшие друзья, их интересы, увлечения, досуг, направленность, поведение).

Педагогический мониторинг, будучи реализованным в полном объеме, дает школе новый импульс для творческого саморазвития и позволяет комплексно решить очень многие проблемы образования, воспитания и развития личности.

Для более глубокого изучения возможностей педагогического мониторинга, как уже отмечалось выше, важны интеграция и пролонгированная диагностика на основе создания социально–психологической службы (об этом более подробно говорится в «Практической психологии образования» / Под ред. И.В.Дубровиной. – М., 1997), а также валеологической службы (см.: Татарникова Л.Г. Педагогическая валеология. – СПб., 1995). О собственно педагогической диагностике более подробно поговорим в последующих параграфах.

2.2. ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ И ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ

В толковом словаре русского языка под «стандартом» понимается некий образец, которому должно соответствовать что–либо по своим признакам, свойствам и качествам. Другими словами, стан-

дарт – это некоторый эталон, которому должно соответствовать то, что мы оцениваем, измеряем. В проекте закона Российской Федерации «Государственный образовательный стандарт основного общего образования» (1) сказано: «Государственный образовательный стандарт основного общего образования, определяющий обязательный минимум содержания основных образовательных программ, максимальный объем учебной нагрузки обучающихся, требования к уровню подготовки обучающихся и выпускников, распространяется на начальное общее и основное общее образование, содействует получению гражданами Российской Федерации качественно основного образования, гарантированного Конституцией Российской Федерации».

В Государственном образовательном стандарте основного общего образования учтены положения Конвенции ООН о правах ребенка и международные акты в сфере образования.

«Статья I. Отношения, регулируемые законом

1. Установленный настоящим законом Государственный образовательный стандарт основного общего образования регулирует отношения в сфере разработки, утверждения введения и исполнения стандарта, возникающие между федеральным (центральным) государственным органом управления общим образованием, государственными органами управления общим образованием субъектов Российской Федерации и местными (муниципальными) органами управления образованием, образовательными учреждениями, обучающимися и их родителями (законными представителями), ответственностью.

2. Нормы и положения настоящего стандарта подлежат обязательному исполнению федеральными, региональными, местными (муниципальными) органами управления образованием, образовательными учреждениями, расположенными на территории Российской Федерации и осуществляющими обучение по программам начального и основного общего образования в соответствии с лицензией.

3. При лицензировании образовательных учреждений начального и основного общего образования, кроме требований, предусмотренных Законом Российской Федерации «Об образовании», предметом лицензирования является установление соответствия предлагаемой образовательной программы требованиям настоящего стандарта. Неисполнение образовательным учреждением норм и положений настоящего стандарта рассматривается как дискриминация обучающихся и является основанием для лишения лицензии.

Статья II. Сущность и назначение государственного образовательного стандарта основного общего образования

1. В настоящем законе Государственный образовательный стандарт основного общего образования рассматривается как обобщаю-

щий свод норм и положений, согласующих основные требования к содержанию и результатам образования со стороны личности, общества и государства и регулирующих права и обязанности участников системы основного общего образования Российской Федерации.

2. Государственный образовательный стандарт основного общего образования является основой объективной оценки уровня образования обучающихся и выпускников независимо от форм получения образования и видов образовательных учреждений.

3. Государственный образовательный стандарт основного общего образования способствует обеспечению права личности на:

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

- полноценное и качественное образование, адекватное современным общественным потребностям и соответствующему мировому уровню;

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

- многообразие образовательных возможностей обучающихся, выбор индивидуальной траектории образования;

- защиту социального, психологического и физического здоровья;

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

4. Государственный образовательный стандарт основного общего образования способствует обеспечению потребности общества в: образовании как важнейшем социальном институте – гаранте развития личности и общества, ответственном за наследие, воспроизводство и развитие знаний, ценностей и норм; создании правовой основы развития образования, отвечающего современным потребностям общества и традициям отечественной культуры.

Статья III. Структура Государственного образовательного стандарта основного общего образования

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

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

Статья IV. Общие требования к уровню подготовки выпускников по образовательным программам и областям начального и основного общего образования

1. Целью начального общего образования является формирование общей культуры личности, социальных установок гражданина и системы учебных действий, обеспечивающих картину мира, на базе которой осуществляется переход на ступень общего образования.

2. Обязательный минимум содержания образования, позволяющий достичь цели начального общего образования, обеспечивается образовательной программой, включающей следующий набор образовательных областей: «Русский язык как государственный», «Языки и литература», «Искусство», «Общественные дисциплины», «Естественные дисциплины», «Математика», «Физкультура», «Технология».

3. Обучающиеся, освоившие образовательную программу начального общего образования, допускаются к получению образования на ступени основного общего образования.

4. Целью основного общего образования является обеспечение условий для самоопределения личности, формирования адекватной мировому уровню общей культуры общества, социальных установок гражданина и соответствующей современному уровню знаний картины мира, которые позволяют реализовать право личности на получение среднего (полного) общего образования, создают основы для усвоения профессиональных образовательных программ и сознательного выбора профессиональных видов деятельности».

Из приведенного фрагмента закона РФ о Государственном стандарте основного общего образования ясно, что стандарт задаёт тот минимум содержания среднего образования, ниже которого уровень качества образования считается недостаточным.

При разработке и внедрении государственных образовательных стандартов необходимо было ответить на следующие вопросы: 1. Какова структура образовательного стандарта? 2. Поможет ли, и если да, то в какой степени, образовательный стандарт будет способствовать повышению качества образования? 3. Что должны определять образовательные стандарты: минимальный уровень знаний и умений или тот, с которым выпускник школы должен поступить в вуз? 4. Образовательный стандарт – это эталон проверки со стороны администрации или эталон профессионально-педагогической культуры учителя? 5. Каковы достоинства введения образовательного стандарта? 6. Каковы возможные отрицательные последствия и как их избежать?

Как показали многочисленные дискуссии по образовательным стандартам, которые получили отражение в первую очередь на страницах газеты «Первое сентября», «Учительская газета», в оценке предложенного федерального образовательного стандарта определились две противоположные точки зрения. Одни считали их за-

ниженными, а другие, наоборот, утверждали, что завышенный образовательный стандарт – это еще хуже, поскольку он создает перегрузку для ученика и новые проблемы для учителя. Мы придерживаемся третьей точки зрения, согласно которой образовательный стандарт необходимо перманентно корректировать с учетом новых дидактических идей, концепций и качества подготовки учителя.

Образовательные стандарты имели не только сторонников, но и противников. Так, П.Шмаков (2), директор академического колледжа при Казанском государственном университете, писал, что образовательные стандарты, как и российские законы, с такой легкостью принимаются, с какой повсеместно не выполняются. Более того, по его мнению, талантливые ученики не укладываются в прокрустово ложе образовательных стандартов. Дело в том, что творчески одаренные старшеклассники с интересом и успешно решают олимпиадные задачи, выполняют исследовательские работы, которые по своему содержанию далеко выходят за рамки требований образовательных стандартов. Как писал С.Л.Соловейчик, сравнивая российскую школу с зарубежной: «Во всем мире идет борьба между либералами и консерваторами в школьном деле. В Америке либералы против стандартов, а консерваторы – за» (3).

В педагогической печати можно встретить утверждения, что образовательного стандарта в России нет, и его введение кроме вреда ничего принести не может. Так, А.Адамский задает целую серию вопросов: «Решили реформировать школу, установив стандарт. Решили менять образование, унифицировав его. Никто не может ответить, почему решили начать не с того, чтобы сделать все школы автономными, – ведь это одно из основных требований того же закона РФ «Об образовании». Почему начали со стандартов?» (4). Если даже судить по серии поставленных А.Адамским вопросов и названию цитируемой статьи, то образовательных стандартов в России нет и в современных условиях ничего, кроме бед и разрушения автономии школы, ее унификации они принести не могут.

Аргументы, которые выдвигали сторонники отмены государственных образовательных стандартов, чаще всего были следующими – введение государственных образовательных стандартов: 1) унифицирует работу учителя школы; 2) сковывает творческую инициативу учителя, особенно талантливого учителя; 3) слишком жестко фиксирует цели и объем содержания образования; 4) лишает школу динамизма, опережающего развития, возможностей постоянного обновления; 5) затрудняет личностно–ориентированный подход в образовании; 6) стандарты особенно опасны для творчески одаренных учащихся; 7) их введение еще более усилит технократический подход в образовательной сфере, усилит центристский подход; 8) введение единых образовательных стандартов на всем образовательном пространстве России в принципе невозможно, так как они не могут учесть региональную специфику, и др.

Нам представляется, что при всей внешней аргументированности противников государственных образовательных стандартов эти доводы в своей основе несостоятельны. Действительно, кто лишает учителя возможности работать творчески? Образовательный стандарт лишь задает «нижний уровень» требований, а творчески работающий учитель может поднять свою авторскую «планку» значительно выше. Более того, федеральный образовательный стандарт не исключает и возможность регионализации образования. Более того, государственные образовательные стандарты должны вводиться на всей территории России с перспективой приведения их в соответствие с международными нормами (ориентирами) на определенное качество общего среднего образования. Итак, что дает введение государственных образовательных стандартов (ГОСТов)?

1. Введение ГОСТов позволяет четче, чем это было ранее, сформулировать цели образования, о которых должен знать и учитель, и ученики.

2. Сделать формулировку целей образования диагностичными.

3. Введение ГОСТов обеспечит минимум требований к знаниям, умениям, которые государство гарантирует дать в любой школе любому ученику.

4. Введение ГОСТов позволит на всем образовательном пространстве России осуществлять единый федеральный контроль качества образования, а это будет способствовать устойчивому росту качества образования в нашей стране.

Поскольку далее в параграфе речь пойдет о «качестве образования», «измерении», «оценке», уточним суть этих понятий.

Качество образования – это интегральная характеристика показателей и признаков, отражающих высокий уровень процесса и результатов образования, которые соответствуют требованиям образовательных стандартов или превосходят их.

В педагогической практике оценивания результатов обучения часто не разводят понятия «измерение», «оценка», «отметка». Поэтому следует помнить, что эти понятия отражают вполне конкретные процедуры контрольно–оценочной деятельности учителя.

Измерение – это процедура сбора информации о наличии или отсутствии какого–либо качества, а также сравнение этого качества с некоторым эталоном на основе заранее выбранных критериев.

Оценка – процесс принятия решения о результатах измерения в единстве с оценочным суждением об уровне проявления измеряемого качества.

Отметка – способ фиксирования результатов измерения и оценки с тем, чтобы сообщить ее заинтересованным лицам.

То, что измеряется и оценивается должно сравниваться по точно установленным критериям с некоторым эталоном, ожидаемым результатом обучения, воспитания, развития. Измерение необходимо

проводить в ситуации проявления измеряемого качества. При оценивании следует точно установить перечень необходимых процедур измерения и оценки; очень важно снять с учащегося психологический барьер, страх ошибиться. В современной практике обучения самый распространенный способ оценки результатов обучения – это оценка знаний и умений. При этом, например, при оценке знаний используются самые разные критерии – полнота, глубина, оперативность, обобщенность, системность, гибкость, осознанность, прочность и т.д. Однако если взять «знания», то их воспроизведение или применение имеет разные функциональные процедуры. Поэтому оценить знания даже в этих двух разных по характеру видах деятельности по одним и тем же критериям не представляется возможным.

Для анализа других точек зрения на проблему оценки результатов обучения представляют интерес предложенные еще в 70–е годы Г.И.Батуриной и У.Байером (5) критерии эффективности обучения. В качестве компонентов целей они выделяют «знания, предусматривающие деятельность по их воспроизведению; умения пользоваться системой знаний в ситуациях аналогичных обучающим, основывающихся на деятельности по образцу: умения пользоваться системой знаний в задачах, требующих установления новых связей между понятиями; умения достраивать систему знаний новыми» (5, с.44). Нетрудно видеть, что в предложенной схеме анализа целей обучения знания на высших уровнях своего развития переходят в умения, т.е. умения являются более сложными, более значимыми результатами обучения.

Имеются и другие подходы к классификации целей. Например, Д.С.Толлингерова опирается на задачный подход. В связи с этим она выделяет: «задачи, предполагающие воспроизведение знаний (задачи на узнавание, на воспроизведение отдельных фактов и т.д.); задачи, предполагающие простые мыслительные операции (определение фактов, анализ, синтез, сравнение и т.д.); задачи, предполагающие сложные мыслительные операции (на интерпретацию, аргументацию и т.д.); задачи, предполагающие продуктивное мышление (самостоятельные письменные работы, проекты и т.д.); задачи на продуктивное мышление, связанные с порождением письменного или устного высказывания (эвристический поиск на базе логического мышления и т.д.)» (6, с. 152).

Особое положение в решении проблемы классификации целей обучения занимает работа американского ученого Б.Блума и созданная им таксономия целей обучения. Понятие «таксономия» означает классификацию и систематизацию некоторых объектов, расположенных по нарастающей сложности. Таксономия целей обучения описывается во многих отечественных работах по педагогике (7). Она состоит из шести основных категорий, каждая из которых разделяется на конкретизирующие и раскрывающие их подкатегории.

1. *Знание*:
 - 1.1. Знание конкретной информации;
 - 1.2. Знание путей и способов использования конкретной информации;
 - 1.3. Универсальные и абстрактные знания в определенной области.
2. *Понимание*:
 - 2.1. Перевод;
 - 2.2. Интерпретация;
 - 2.3. Экстраполяция.
3. *Применение*.
4. *Анализ*:
 - 4.1. Анализ элементов;
 - 4.2. Анализ отношений;
 - 4.3. Анализ организационных принципов.
5. *Синтез*:
 - 5.1. Порождение уникального сообщения;
 - 5.2. Создание плана или предполагаемого набора (серии) действий;
 - 5.3. Получение системы абстрактных отношений.

6. *Оценка*:

- 6.1. Суждения с использованием внутреннего критерия;
- 6.2. Суждения с использованием внешнего критерия.

Нетрудно заметить, что предложенная Б.Блумом таксономия целей сужает цели обучения в основном в сторону репродуктивной деятельности.

Критерием оценки результатов обучения может быть число допущенных ошибок. Так, например, в журнале «Русский язык в школе» (8, с.81) предложена оценка словарного контрольного диктанта: «5» – 0 ошибок. «4» – 1–2 ошибки, «3» – 3–4 ошибки, «2» – до 7 ошибок.

Однако оценочная деятельность учителя при обучении различным предметам имеет свою специфику, особенно в плане критериев. В качестве примера приведем критерии оценки устных ответов учащихся при обучении химии, которые определены нормативными документами.

При оценке учитываются следующие качественные показатели ответов: глубина (соответствие изученным теоретическим обобщениям); осознанность (соответствие требуемым в программе умениям применять полученную информацию); полнота (соответствие объему программы и информации учебника); число и характер ошибок (существенные или несущественные). Существенные ошибки связаны с недостаточной глубиной и осознанностью ответа (например, ученик неправильно указал основные признаки понятий, явлений, характерные свойства веществ, неправильно сформулировал закон, правило и пр. или не смог применить теоретические знания для объяснения и предсказания явлений, установления причинно-следственных связей, сравнения и классификации явлений и т.п.). Несу-

щественные ошибки определяются неполнотой ответа (например, упущение из вида какого-либо нехарактерного факта при описании вещества, процесса). К ним можно отнести оговорки, описки, допущенные по невнимательности (например, на два и более уравнений реакций в полном ионном виде допущена одна ошибка в обозначении заряда иона).

Результаты обучения проверяются в процессе устных и письменных ответов учащихся, а также при выполнении ими химического эксперимента.

Оценка устного ответа

Отметка «5»: ответ полный и правильный на основании изученных теорий; материал изложен в определенной логической последовательности, литературным языком: ответ самостоятельный.

Отметка «4»: ответ полный и правильный на основании изученных теорий; материал изложен в определенной логической последовательности, при этом допущены две–три несущественные ошибки, исправленные по требованию учителя.

Отметка «3»: ответ полный, но при этом допущена существенная ошибка, или неполный, несвязный.

Отметка «2»: при ответе обнаружено непонимание учащимся основного содержания учебного материала или допущены существенные ошибки, которые учащийся не смог исправить при наводящих вопросах учителя.

Отметка «1»: отсутствие ответа.

Оценка экспериментальных умений

Оценка ставится на основании наблюдения за учащимися и письменного отчета за работу.

Отметка «5»: 1) работа выполнена полностью и правильно; сделаны правильные наблюдения и выводы; 2) эксперимент осуществлен по плану с учетом техники безопасности и правил работы с веществами и оборудованием; 3) проявлены организационно–трудовые умения (поддерживается чистота рабочего места и порядок на столе, экономно используются реактивы).

Отметка «4»: работа выполнена правильно, сделаны правильные наблюдения и выводы, но при этом эксперимент проведен не полностью или допущены несущественные ошибки в работе с веществами и оборудованием.

Отметка «3»: работа выполнена правильно не менее чем наполовину или допущена существенная ошибка в ходе эксперимента, в объяснении, оформлении работы, соблюдении правил техники безопасности при работе с веществами и оборудованием, которая исправляется по требованию учителя.

Отметка «2»: допущены две (и более) существенные ошибки в ходе эксперимента, в объяснении, в оформлении работы, в соблю-

дении правил техники безопасности при работе с веществами, оборудованием, которые учащийся не может исправить даже по требованию учителя.

Отметка «1»: работа не выполнена, у учащегося отсутствуют экспериментальные умения.

Предлагаем некоторые наиболее общие рекомендации, которые отражают этические нормы и педагогические процедуры контрольно-оценочной деятельности учителя.

Как оценивать устные ответы учащихся?

1. Оценивание ответов должно быть объективным, аргументированным, а комментарии учителя благожелательными и понятными ученику.

2. Не следует сопровождать удовлетворительную оценку отрицательным комментированием и тем более репликой, унижающей личностное достоинство ученика.

3. Не следует торопить ученика с ответом, необходимо дать ему возможность подумать.

4. Высоким баллом следует оценивать тех, кто дополняет, уточняет, в то время как большинство в классе не знают, что сказать по данному вопросу.

5. Не спрашивайте, не «подлавливайте» тех, кто по каким-либо уважительным причинам не смог подготовиться к уроку.

6. При оценивании ответа опирайтесь на критерии **полноты, глубины, доказательности, на связь теории с практикой, творческого переноса знаний, умений в новую ситуацию.**

7. Побуждайте там, где это возможно, учащихся к самооценке.

Этические правила контрольно-оценочной деятельности учителя

1. Быть всегда честным и одинаково объективным ко всем своим ученикам.

2. Действовать так, чтобы ваши требования и критерии оценки были ясными, четкими и адекватно восприняты каждым учеником.

3. Не стремиться «выпячивать» промахи и ошибки, а всякий раз в деятельности ваших учеников находить достоинства и успехи.

4. Стремиться к тому, чтобы ваши оценочные суждения были ясными, очевидными и убедительными.

5. Своими оценочными суждениями и действиями не унижать достоинства учеников.

6. При необходимости откровенно признавать свои промахи и ошибки.

7. Прежде чем ставить ученику двойку, следует подумать, все ли вы сделали как учитель, чтобы ее не было.

8. Создавайте в классе такую атмосферу, чтобы ваши ученики сами стремились к честной объективной оценке своего труда.

2.3. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА РЕЗЕРВНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ КАЧЕСТВА РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ

В реальной практике обучения, воспитания, развития личности, будь то в средней или высшей школе, существует ряд противоречий, на которые в контексте проблемы управления качеством образования следует обратить особое внимание. Чтобы эффективно управлять процессом обучения, воспитания и развития личности ученика, необходимо, как минимум, знать его актуальный (достигнутый) и потенциальный уровень развития, т.е. тот уровень знаний, умений и личностных качеств, которые он проявляет с помощью учителя. Однако оценка актуального и выявление потенциального уровня обученности, воспитанности и развития ученика требует специально организованной педагогической диагностики. Но в реальной педагогической практике педагогической диагностикой мало кто занимается. Более того, даже в последних отечественных учебниках педагогики о педагогической диагностике нет необходимых сведений и рекомендаций.

Вместе с тем практически в каждом диссертационном исследовании по педагогике, где есть глава о педагогическом эксперименте, непременно и разрабатывается, и применяется та или иная методика именно педагогической диагностики. Итак, существует явное противоречие: с одной стороны, огромное количество экспериментальных исследований по педагогике содержит значительный опыт по педагогической диагностике, с другой – в реальной педагогической практике учитель и как преподаватель, и как воспитатель не имеет необходимых методик педагогической диагностики. Чтобы снять это противоречие, в рамках данного параграфа попытаемся ответить на следующие вопросы: Какой смысл вносится в понятие «педагогической диагностики»? В чем отличие педагогической диагностики от, например, психологической диагностики? Каковы правила педагогической диагностики? Каковы наиболее перспективные направления, в которых в ближайшие годы будет развиваться педагогическая диагностика? Как диагностически выявлять резервные возможности качества работы учителя?

В понятии «педагогическая диагностика» обратим внимание на прилагательное «педагогическая», которое характеризует следующие особенности данной диагностики: **во-первых**, диагностика осуществляется для педагогических целей, т.е. она ориентирована на то, чтобы на основе анализа и интерпретации ее результатов получить новую информацию о том, как улучшить качество образования (обучения, воспитания) и развития личности ученика; **во-вторых**, и это главное, она дает принципиально новую содержательную информацию о качестве педагогической работы самого учителя; **в-третьих**, она осуществляется при помощи методов, которые органически вписываются в логику педагогической деятельности учителя; **в-**

четвертых, с помощью педагогической диагностики усиливаются контрольно-оценочные функции деятельности учителя; **в-пятых**, даже некоторые традиционно применяемые средства и методы обучения и воспитания могут быть трансформированы в средства и методы педагогической диагностики.

Так, каждый учитель знает, что в обучении любому предмету есть такие задачи и задания, на основе выполнения которых удастся диагностировать не только знания, умения, но и творческие способности и другие личностные качества. Например, задача по физике: *Придумайте как можно больше способов для измерения ускорения автомобиля. Обоснуйте ваши предложения ...* обладает исключительно большой диагностической силой. Некоторые учащиеся дают до десяти вариантов ее решения. И в зависимости от **количества** предлагаемых решений, **оригинальности, доказательности** можно уже на основе этой задачи диагностировать и ранжировать уровень творческих способностей практически всех учеников класса.

Наряду с такими диагностическими методами, как целенаправленные наблюдения учащихся, беседа типа интервью (с заранее продуманными вопросами и с последующей интерпретацией результатов), в последние годы все более активно стало применяться **педагогическое** тестирование. Мы подчеркиваем именно **педагогическое** применительно к тестированию, так как оценивается качество образования, в основном уровень знаний и умений учащихся по конкретному учебному предмету. Примером такого тестирования является проект «Телетестинг», разработанный руководителем Центра тестирования МГУ «Гуманитарные технологии» А.Г.Шмелевым (9).

«Телетестинг» – это модель будущей всероссийской системы оценки знаний поступающих, которая, несомненно, скоро станет доминирующей. Речь идет о системе, которая обеспечит самую высокую объективность, универсальность и одновременно оперативность в оценке базовых знаний практически всех абитуриентов по всей стране. Эти качества достигаются в «Телетестинге» благодаря следующим особенностям в процедурах проведения тестирования и обработки результатов.

1. **Диалоговое тестирование:** в региональных компьютерных центрах тестирование проводится в форме диалога «человек–ЭВМ». Компьютер случайным образом подбирает тестовые задания из большого банка заданий и предъявляет на экране монитора учащемуся, который должен за ограниченное и контролируемое компьютером время указать с клавиатуры правильный ответ.

2. **Телекоммуникационная обработка:** все протоколы с ответами каждого испытуемого в тот же день (!) пересылаются в виде файлов из региональных компьютерных классов в Москву (в МГУ) для централизованной автоматической обработки. Причем, скоростная передача производится по глобальным компьютерным сетям («Интер-

нет» и связанным с ней). Буквально через день во все регионы поступает информация о полученных испытуемыми тестовых баллах.

3. Информационная безопасность: сами банки заданий передаются из Москвы в регионы также по электронной почте – в форме особых зашифрованных файлов, что обеспечивает информационную безопасность для этих материалов до самого последнего момента, пока по всей стране не объявляются шифры и пароли запуска программы тестирования.

4. Гарантированное качество: тестовые задания отбираются с помощью предварительного фильтра в форме компьютерной экспертизы (тест предварительно выполняют независимые преподаватели-эксперты) и потому отвечают всем необходимым стандартам качества.

Ясно, что у «Телестинга» много несомненных достоинств, но к максимальной объективности и надежности тестирования знаний, практических умений, а также личностных качеств должен стремиться и учитель. Какими правилами он при этом должен руководствоваться? Прежде всего учитель должен пользоваться тестами, которые прошли проверку на объективность, надежность, валидность. Но и этого недостаточно. Сама процедура Диагностики и анализа результатов, имеет некоторые общие правила.

Правила педагогической диагностики

1. Указать школу, класс, количество учащихся, предмет, ФИО учителя, и того, кто проводил диагностику, тестирование.
2. Сформулировать цели и задачи диагностики, тестирования.
3. Определить форму регистрации и сбора первичных материалов диагностики, тестирования.
4. Обработать и представить результаты диагностики в форме схем, таблиц, диаграмм.
5. Проанализировать и дать интерпретацию полученных результатов, объяснить их смысл.
6. Дать общую оценку, сформулировать педагогические выводы и рекомендации.
7. Указать, где и как могут быть использованы результаты диагностики, тестирования (для учащихся, родителей, учителей, органов управления образованием).

Далее обсудим, как, используя средства педагогической диагностики, можно выявить резервные возможности качества У работы учителя.

Резервные возможности для самосовершенствования ка-, «Ичества работы учителя есть всегда. Подтверждением тому может служить следующий факт. Участникам конкурса «Учитель года России – 96» было предложено дать самооценку своей профессиональной квалификации и оценить возможности своего профессионального роста. Если актуальный, т.е. достигнутый, уровень профес-

сионального развития в среднем получил оценку «4», то потенциальный – «4,53» балла. Это свидетельствует о том, что возможности для непрерывного профессионального роста есть даже у учителей, имеющих высокий уровень педагогического мастерства. Интересно заметить, что возможности для профессионального роста в большей степени усматривают учителя гуманитарных предметов, чем учителя физики, математики. Хотя и последние считают, что резервы для их творческого роста далеко не исчерпаны.

Для педагогической диагностики и выявления резервных возможностей качества работы учителей могут быть применены различные методы: беседы типа интервью, тесты, систематические наблюдения и др. Специально для этих целей мы разработали анкету, но в анкете предусмотрели вопросы, где учитель оценивал бы то, как он поступает в той или иной ситуации «реально» и как «желательно бы» действовать в этой же ситуации, чтобы действовать более эффективно. Рассогласование между тем, как «реально» работают учителя, и тем, что они считают «желательно бы» делать, и создает возможность для педагогической диагностики резервных возможностей качества работы учителя.

Ниже приведен фрагмент из результатов применения «Методики выявления резервных возможностей качества обучения» (см. Приложение).

Итак,

1. Как распределяется наше время?

На традиционные уроки приходится 68% времени, на инновационные – 42%. Учителям хотелось бы проводить больше инновационных уроков – 64%, т.е. обнаруживается резерв в виде 22%.

2. Какие проблемы и барьеры чаще всего испытывает учитель при проведении инновационного урока и других новых форм и технологий обучения?

На **I месте** – много времени уходит на подготовку (7,5 баллов).

На **II месте** – недостаточная материальная база (6,9); большие затраты времени на изготовление дидактических материалов и наглядных пособий (6,8).

На **III месте** – мало нового дают на курсах повышения квалификации (6 баллов).

VI место (по 5,9 баллов) поделили отсутствие необходимой методической литературы и избыток совещаний и заседаний.

Вывод: основные проблемы и барьеры – время, материальная база и информированность учителя о новых методиках и технологиях обучения.

3. Каковы факторы и условия, которые способствуют внедрению более совершенных технологий обучения?

I место поделили чтение педагогической литературы и собственная инициатива и творчество (по 7,8 баллов).

II место – курсы повышения квалификации и посещение открытых уроков коллег (по 6,5 баллов).

III место – работа методобъединений учителей и ориентация всего школьного коллектива на новые технологии (по 6,3 балла).

Вывод: основной фактор – личностный; главное условие – соответствующий настрой школьного коллектива.

4. Инновационный урок – форма обучения, на которой: а) гибко и вариативно используются разнообразные приемы, методы обучения, не характерные для традиционного урока (100% ответивших); б) осуществляется внедрение новых средств диагностики и контроля (90%); в) широко используются новые для «учителя технологии обучения (79%); г) осуществляется внедрение чего-либо нового (75%).

5. Эффективности урока способствует:

На **I месте** – методическое мастерство учителя (8,4 балла); осознание целей урока учениками (8,3); четкое определение целей урока учителем (8,2); тщательный отбор содержания учебного материала (8,2).

На **II месте** – культура педагогического общения учителя (7,9); настрой и вдохновение учителя (7,8).

Далее – усиление дифференциации и индивидуализации обучения (7,6); гибкая структура урока (7,5); создание проблемных ситуаций и их разрешение (7,3); поэтапный контроль за усвоением учащимися нового материала (7,1); опора на зону ближайшего развития ученика (7,0); увеличение удельного веса самостоятельной работы учащихся на уроке (6,6).

6. Какая из теорий оказывает большее влияние на эффективность урока?

I – развивающего обучения (8,2); II – дифференцированного (7,4); III – личностно–ориентированного (7,3); IV – проблемного (7,2); V – опережающего (5,8); VI – концентрированного (3,6); VII – модульного (3,5); VIII – компьютерного (3).

7. Какой процент времени вы отводите на уроке следующим формам организации обучения?

Формы	Реально	Желательно бы
организации обучения		
Фронтальные	30%	21%
Групповые	23%	24%
Парные	15%	19%
Индивидуальные	32%	36%

8. На какие категории вы преимущественно опираетесь при выборе формы организации обучения?

100% (положительных ответов) – возраст и реальные возможности учащихся; 97% – степень трудности учебного материала; 97% – уровень развития личностных качеств учащихся, в том числе развитие их инициативы, самостоятельности; 90% – объем учебного мате-

риала; 83% – степень новизны учебного материала; 75% – рациональность использования времени учеников и учителя.

9. Какие признаки характеризуют понятие «педагогическая технология»?

97% (положительных ответов) – четкая формулировка целей обучения, воспитания, развития; 95% – системный подход; 81% – систематическое использование дидактических материалов (задач, упражнений); 74% – опора на концепцию, теорию; 74% – усиление диагностических функций; 63% – опора на аудио– и компьютерную технику.

10. Каков коэффициент эффективности педагогической деятельности с точки зрения применяемых умений?

76% – обучающие (возможности для самосовершенствования – 79%); 74% – воспитывающие (возможности для самосовершенствования – 84%); 61% – развивающие (возможности для самосовершенствования – 80%); 60% – коммуникативные (возможности для самосовершенствования – 78%); 44% – организационные (возможности для самосовершенствования – 70%); 42% – диагностические (возможности для самосовершенствования – 63%); 41% – проекционные (возможности для самосовершенствования – 67%).

11. В каких конкурсах, олимпиадах в последний раз участвовали ваши ученики?

а) В школьной – 82%, б) районной – 20%, в) городской – 48%, г) республиканской – 12%, д) во всероссийской – 2%.

12. Самообразованием, саморазвитием я занимаюсь: а) много и систематически – 30%, б) периодически – 50%, в) от случая к случаю – 20%, г) не занимаюсь – 0%.

13. Удовлетворены ли вы своей профессиональной деятельностью?

а) Да – 17%, б) скорее да – 37%, в) когда как – 42%, г) нет – 4%, д) скорее нет – 0%.

14. Общие сведения: средний возраст – 44 года; образование – высшее; средний педагогический стаж – 20 лет; категории – I, II (12, 13); средние и старшие классы; предметы – разные.

Мы привели для примера только часть анкеты, но и из нее практически по каждому вопросу можно извлечь много ценной информации, которая, вероятно, может стать предметом глубокого анализа, в частности, на методическом объединении учителей или педагогическом совете школы.

2.4. КАК ОЦЕНИВАТЬ КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

На пороге XXI в. Россия вновь, как это было уже не раз при решении ее колоссально сложных проблем, находится в ситуации выбора. Любая экономическая, социальная, в том числе и педагогичес-

кая проблема, имеет много вариантов решений в зависимости от целей, ценностей и приоритетов.

Если мы хотим, чтобы Россия вышла в XXI в. на магистральный путь цивилизованного саморазвития, то в сфере образования должны гарантировать подрастающему поколению высокий уровень качества образования. Чтобы решить эту глобальную проблему, в качестве первого шага мы должны гарантировать объективную оценку именно качества образования, а не только знания, как это делается сейчас. Говорят, что наука начинается там, где начинают измерять и оценивать. Трансформируя эту ценную мысль относительно образования, можно сказать так: если мы хотим гарантировать качество образования, то мы должны научиться и оценивать именно качество образования. А что мы сейчас реально наблюдаем? На этапе перехода из школы в вуз, где особенно требуются высокая объективность и надежность в оценке качества образования, происходит диаметрально противоположное

На этом, пожалуй, одном из важных этапов человеческой жизни, когда учащийся становится абитуриентом, а затем студентом, он одновременно убеждается в том, что главный проходной балл – это ...взятка. О невероятном размере коррупции в сфере образования «Учительская газета» писала: «... По оценкам экспертов в этом (1997 год) году взятки при поступлении в наши вузы достигли 1500 долларов» (10. с.6). То, что при поступлении в вузы, особенно в престижные, берут взятки, знают все: от абитуриента до президента. Когда хорошо успевающий школьник узнает, что его друг–троечник за взятку прошел в престижный вуз, а он нет, нравственный урон, нравственный надлом личности абитуриента в этой ситуации настолько велик, что все усилия педагогов, предпринятые за 11 лет в школе в плане духовно-нравственного воспитания, в итоге практически мгновенно сводятся к нулю. Более того, школьник, ставший студентом с помощью взятки, и школьник, не прошедший по конкурсу, но знающий, что на престижные факультеты и специальности можно поступить не иначе, как нечестным путем, усваивают: в жизни побеждает не тот, кто образованнее, умнее, честнее, а тот, кто способен решить свои проблемы любым дозволенным путем, в том числе и путем взятки.

Таким образом, переход школьника из положения абитуриента в студента формирует одну из криминальных установок личности: в России без взятки не проживешь! Сегодня всем ясно, что существующая в России система вступительных экзаменов и приема в вузы порочна. Она не только не способствует совершенствованию качества образования и воспитания подрастающего поколения, но по существу ежегодно наносит обществу непоправимый урон. В этой ситуации возникает вопрос: Нужны ли вообще приемные экзамены в вузы? Я, как и многие из моих коллег, убежден, и могу обосновать, что нет.

Аргумент первый. Большинство развитых стран мира вполне обходятся без специальных вступительных экзаменов в вузы и университеты.

Аргумент второй. Как показали специальные исследования, проведенные в Москве, Санкт–Петербурге, Тюмени (эти данные можно легко просчитать для любого города и вуза), школьная оценка (т.е. та оценка, например, по математике, которую имел ученик в школьном аттестате) в большей степени коррелирует с вузовскими успехами студента, чем оценка, поставленная ему на вступительных экзаменах в вуз. Например, исследование Н.Н.Калацкой, выполненное под научным руководством автора на основе корреляционного анализа (проверялось по Спирмену: при уровне значимости $< 0,05$ признак считался значимым), показало, что школьная оценка по математике, выставленная в аттестате, имеет коэффициент корреляции 0,13 с вступительным экзаменом, а школьная оценка с текущими оценками в вузе – 0,26. На основе этого можно сделать вывод, что даже на те факультеты, где сдают математику (данные взяты на основе естественно–математического цикла), школьная оценка по математике сильнее коррелирует, чем оценка вступительного экзамена, т.е. для таких ребят вступительные экзамены в принципе не нужны.

Однако это не значит, что школьная оценка абсолютно объективна по отношению к истинному уровню знаний и умений ученика, но, тем не менее, она более объективна и надежна, чем оценка вступительного экзамена. Школьная оценка также имеет много изъянов.

Прежде всего в школьной оценке (когда учителя ставят оценки 3, 4, 5) используется не пятибалльная, а лишь трехбалльная шкала. По терминологии психологов, пятибалльная (а по существу трехбалльная) шкала не обладает достаточной диагностической силой. Учителя интуитивно это понимают и, комментируя, часто говорят так: «Ставлю «пять с плюсом, четыре с минусом» и т.д. Поэтому первое, что необходимо сделать, это существенно расширить диапазон оценочных действий учителя. И, как показывают наши исследования, в России лучше всего работала бы девятибалльная шкала.

Действительно, для оценки личностных качеств, в том числе для оценки знаний, умений, творческих достижений наиболее простой и доступной может быть 10–балльная шкала (1 – очень низкий уровень оцениваемого качества, 2 – низкий, 3 – ниже среднего, 4 – чуть ниже среднего, 5 – средний, 6 – чуть выше среднего, 7 – выше среднего, 8 – высокий, 9 – очень высокий, 10 – наивысший уровень оцениваемого качества). Для оценки знаний, умений и творческих способностей, достигаемых учеником по конкретному предмету, могут быть применены следующие критерии (см. таблицу 4.1). Однако сегодня всем более чем очевидно, что оценка достижений ученика по учебным предметам – это далеко не все, что реально характеризует его как личность.

Таблица 4.1

Уровень оценки	Базисные категории результатов обучения	Обобщенные характеристики результатов обучения	Признаки, характеризующие учебную деятельность	Критерии
1	Знание – понимание и его воспроизведение. Эта категория обозначает запоминание изученного материала, его интерпретацию и воспроизведение в любой форме (например, словесной)	Знает суть употребляемых понятий, знает конкретные факты, законы, правила, принципы	Определяет, обозначает, воспроизводит, перечисляет, приводит примеры, объясняет	Полнота, глубина, системность, точность
2				
3				
4				
5				
6	Умение – алгоритмическое (репродуктивное) применение. Эта категория обозначает умения (и навыки) в решении типовых задач и заданий на основе ранее усвоенных правил, законов, принципов	Применяет понятия, законы, принципы, правила в решении типовых задач и заданий	Решает, подсчитывает, исполняет, объясняет	Полнота, обобщенность, точность, воспроизводимость, действенность
7				
8				
9	Творческие способности, которые проявляет ученик при изучении учебного предмета	Предсказывает, оценивает значимость, применяет знания, умения в решении творческих, исследовательских задач и заданий	Переносит, трансформирует, прогнозирует, критически оценивает, доказывает	Перенос в новую ситуацию, оригинальность, гибкость, системность, критичность, прогностичность
10				

В некоторых странах, например в Австралии, в школьном аттестате акцент делается не на знаниях, а на развитии таких личностных качеств, как скорость усвоения учебного материала (по нашей терминологии – обучаемость), способность к самоорганизации (или организованность), уровень творческих достижений ученика, которые он проявил в различных соревнованиях, конкурсах. Уровень творческих достижений своих учеников в течение многих лет оценивал педагог–новатор И.П.Волков, который для этих целей ввел «Творческие книжки». Исследования автора этих строк по проблеме критериев оценки творческих достижений учащихся средней школы показали, что среди них наиболее целесообразно выделить три группы критериев:

а) **новизна и значимость** результата:

1 балл – ново и значимо внутри класса (т.е. по результатам конкурса внутри класса);

2 балла – ново и значимо внутри школы (т.е. по результатам конкурсов внутри школы);

3 балла – ново и значимо вне школы (т.е. оцениваются результаты конкурсов, соревнований на уровне района, области);

б) **оригинальность и качество** творческого результата дополнительно оценивается от «0» до «3» баллов. «0» баллов – если об оригинальности и качестве сказать что-либо трудно; «1» балл – за третье место; «2» балла – за второе место; «3» балла – за первое место;

в) **трудоемкость и трудность** решения творческой задачи оценивается от «0» до «3» баллов дополнительно. «0» баллов – если ученик не затратил дополнительное время и особых усилий не проявил; «1» балл – ученик дополнительно затратил от нескольких часов до недели; «2» балла – дополнительные затраты времени составляют от недели до месяца; «3» балла – ученик утратил от месяца до полугода творческого труда и значительные усилия.

Пример: ученик занял третье место на олимпиаде по физике городе и полгода активно готовился к ней.

Оценка: $3+1+3=7$ баллов.

Оценки выставляются в «Книжку творческих достижений ученика» за двумя подписями: подпись учителя и старосты класса.

Один раз в полугодие на классном собрании обсуждаются и выявляются лучшие ученики по соответствующим видам творчества, по оригинальности и качеству творческих результатов, по трудолюбию. Эти результаты творческих достижений через стенную печать школы предаются широкой гласности.

Кроме творческих достижений, очень важно было бы оценивать следующие личностные качества учащихся: а) валеологическую культуру (ориентацию на здоровый образ жизни); б) культуру общения и поведения; в) способности к творческому саморазвитию.

Итак, если в средней школе вести «Книжку учебных, творческих и личностных достижений ученика» (для краткости ее можно назвать «Книжка достижений ученика»), то в ней на основе девятибалльной шкалы должны быть оценки: а) по учебным предметам; б) творческих достижений, которые выходят за пределы школьной программы; в) валеологической культуры; г) культуры общения и поведения; д) способностей к творческому саморазвитию.

Автор предлагаемых идей отдает себе отчет в том, что сформулированные новые педагогические стратегии и критерии оценки качества среднего образования потребуют дополнительных исследований и педагогических экспериментов. Но то, что существующая пятибалльная оценка знаний безнадежно устарела, более чем очевидно. Поэтому, если мы хотим вывести российскую систему образования на принципиально новый уровень – уровень гарантированного качества, прежде всего мы должны гарантировать, что именно качество образования мы и способны оценить.

2.5. ЗАДАНИЯ ДЛЯ ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ

На основе анализа специфики теорий воспитания, самоанализа и рефлексии своих профессионально–личностных качеств заполните следующую таблицу:

Т а б л и ц а 4.2

Теории воспитания

Теории воспитания	Назовите 7 – 10 профессионально-личностных качеств, которые особенно важны для практической реализации данной теории	Какие из названных качеств вам необходимо еще в себе развивать?
1. Личностный подход		
2. Деятельностный подход		
3. Культурологический подход		
4. Ценностный подход		
5. Гуманистический подход		

- Представьте себе, что вы автор книги для старшеклассников «Саморазвитие здорового образа жизни».
 - Составьте структуру этой книги.
 - Какие цели и ценности вы будете раскрывать в этой книге в качестве приоритетных?

- Чей образ жизни вы возьмете в книге в качестве примера?
- Какие принципы и правила здорового образа жизни вы возьмете в этой книге за основу?

2. Изучите доступными вам методами личность конкретного ученика (это может быть даже ваш младший брат или сестра), Разработайте совместно с ним (или с ней) программу его (или ее) творческого саморазвития на ближайшие 2–3 года.

3. Назовите 3–4 проблемы семейного воспитания применительно к вашей семье.

- Какие стратегии решения названных проблем вы видите?
- Как вы понимаете «развитие в семье психолого–педагогической культуры»? И что в этом плане вы реально могли бы сделать?

4. Разработайте исследовательский проект «Трудный подросток». Составьте исследовательскую программу (план теоретического и экспериментального исследования применительно к данному проекту).

5. Составьте аналитический обзор психолого–педагогической литературы «Воспитание творчески одаренных детей и подростков».

6. Представьте себе, что вы классный руководитель 7-го класса. В вашем классе много неуспевающих учеников. Какова возможная программа ваших действий?

7. Разработайте проект «Развитие скаутского движения в вашем городе (селе) на ближайшие 2–3 года».

8. Разработайте проект «Экологическое воспитание учащихся с учетом специфики вашего региона».

9. Какие из педагогических инноваций, стратегий в плане воспитания духовно и физически здоровой личности вы считаете наиболее перспективными и результативными? Обоснуйте почему.

10. Назовите 5–7 педагогических идей, практическая реализация которых может существенно повысить качество образования в России. Обоснуйте свою точку зрения.

11. Какие педагогические максимы привлекли ваше внимание? Обоснуйте почему.

2.6. АВТОРСКИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МАКСИМЫ

Авторские педагогические максимы – это кратко сформулированные автором суждения, которые отражают некоторые исключительно важные педагогические идеи и стратегии педагогической деятельности.

Цель воспитания – помочь каждому ученику обрести свое «Я», свою творческую индивидуальность, чтобы стать личностью.

Быть справедливым учителем – значит никогда ни при каких обстоятельствах не идти против своей совести.

Чем чаще мысленно вы ставите себя на место своего ученика, тем меньше допускаете педагогических ошибок.

Педагогический профессионализм учителя начинается тогда, когда он способен прогнозировать и управлять развитием конкретно взятого ученика.

Вера, надежда и любовь – это три точки опоры учителя даже в самой безнадежной педагогической ситуации.

Воспитывать – значит создавать реальные условия, а которых ваш воспитанник стремился бы стать лучше.

Постоянно воображать и представлять себя всезнающим – значит иметь либо болезненное самолюбие, либо завышенную самооценку.

Постарайтесь, чтобы на ваших занятиях, в общении с вами ученик испытывал желание понять, познать, сделаться лучше.

Чаще восхищайтесь и радуйтесь успехам своих учеников.

В воспитании очень важно понять и уловить момент, когда твоя педагогическая помощь и поддержка уже не требуются, хотя вчера они были совершенно необходимы.

Если вы советуете ученику одно, а сами делаете другое, то ничего из ваших воспитательных усилий не получится.

Особенно бережно и внимательно относитесь к тем своим ученикам, которые «не как все», ибо «одаренность» – это синоним «уникальности».

Не бойтесь думать и действовать рискованно!

Относитесь к каждому ученику, как к своему собственному ребенку. Любите, цените и помогайте ему стать творчески саморазвивающейся личностью.

Духовность, творчество и культура – это три приоритетные стратегии, на базе которых можно надежно развивать педагогическую теорию и совершенствовать практику образования, достойную XXI в.

Творческое саморазвитие – это самый трудный и одновременно самый надежный путь, ведущий к вершинам духовности и качества жизни.

Глава 3. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОГНОСТИКА: СЕМЬ СТРАТЕГИЙ ДЛЯ XXI ВЕКА

Мы все чаще размышляем и говорим о XXI веке, о будущем. Но мы не всегда даем себе ясный отчет о том, что будущее начинается сегодня. Более того, оно началось еще вчера, оно имеет свои истоки в глубинах прошлого.

Вот почему, размышляя о педагогических стратегиях XXI века, мы их выстраиваем не на пустом месте, а на вполне конкретных концептуальных идеях и принципах, которые, если и не получили всеобщего признания и практического применения, то только потому, что консерватизм и инертность нашего педагогического мышления чаще всего уводят нас в русло общепринятых педагогических подходов и стереотипов. Для того, чтобы увидеть стратегически значимые возможности саморазвития педагогических систем, необходимо выйти за пределы собственного педагогики и на стыке педагогики и ряда других зарождающихся наук увидеть и осмыслить принципиально новые подходы, педагогические стратегии для XXI века.

3.1. ПЕДАГОГИКА ЛЮБВИ

Обращали ли вы, уважаемый читатель, внимание на то, что в отечественных учебниках педагогики, даже последних лет издания нет раздела или хотя бы параграфа под названием «Педагогика любви»?

В условиях всплеска насилия и жестокости, которые расползлись как инфекционная болезнь по всей России, хотелось бы и помечтать и поразмышлять о любви.

Нас так долго учили, что в жизни есть место только подвигу, что о чувствах, о любви в учительской среде говорить почти не принято. Я говорю почти... Ибо нет-нет, да и прорвется в учительский разговор о самом главном, на чем держится земная ось всех человеческих взаимоотношений: о любви.

Часто можно слышать, что «любовь творит чудеса». Обратите внимание на сочетание слов: любовь и творит, то есть созидает, творчески создает нечто новое, неординарное. Более того, любовь и творчество – процесс двусторонний, чаще всего взаимный, можно сказать, сотворческий.

Однажды в среде учителей экспериментальной школы случайно зашел разговор о любви учителя к своим ученикам и о любви учеников к своему учителю. И в процессе дискуссии мне пришла блестящая, просто потрясающая мысль: творчество учителя – это состояние любви! При написании этого параграфа о состоянии любви я попытался осмыслить глубину и взаимосвязь этих двух понятий – любовь и творчество. Где истоки первого и второго? Или они имеют общее начало?

Действительно, учитель только в состоянии любви к детям, к своим ученикам, способен их понять, созидать в них творческое начало, зарождающуюся творческую личность. И этот процесс опять-таки идет как процесс сотворчества, которому нужно состояние резонанса, чувство взаимной любви. Если движение планет осуществляется силами гравитации, то человеческая деятельность детерминирована, прежде всего, человеческими потребностями.

Среди иерархии человеческих потребностей известный психолог Маслоу выделяет потребность в привязанности и любви. Эта человеческая потребность формируется очень рано, вероятно, она в прямом и переносном смысле развивается с молоком кормящей своего младенца матери. Не случайно, как заметили психологи дети не испытывавшие тепла и материнской ласки, чаще всего страдают или агрессивностью, или отчужденностью, а в общении и дружбе часто просто не испытывают взаимной любви.

То, что в реальной практике обучения и воспитания во многих наших школах дети испытывают дефицит ласки и любви – известно многим. Но часто мы на эту проблему просто не обращаем внимания. Вот как об этом высказывался на одной из Всероссийских научно-практических конференций пор комплексному обучению известный педагог, директор 109-й средней школы г. Москвы Е.А.Ямбург: «Я побывал на Западе и понял, что «тамошние» учителя учат детей хуже «нашенских», но у них радостные и даже счастливые дети. Их дети мало знают, но все равно счастливы, главное – уверены в себе. Потому что их любят! Наши знают больше, а счастливы меньше. Нам надо учиться любить всяких детей: больных, слабых, неуспевающих, неуслуживых, шалунов... Каждый ребенок – ценность! Это надо, наконец, понять» (1). Талант учителя, особенно талант любви к детям, особенно к «детям риска», – это тот архимедов рычаг, который может и должен сделать наших детей счастливыми.

В связи с этим одной из приоритетных стратегий развития педагогики, которая может стать неиссякаемым источником духовных сил растущего человека, может стать то, что мы условно назовем «Педагогика любви».

О колоссальной силе любви учителя к детям, к своим ученикам, и ответной любви учеников к своим учителям написано много. Так, например, Л.Н.Толстой писал: «Если учитель имеет только любовь к делу, он хороший учитель. Если учитель имеет только любовь к ученику, как отец, мать, он будет лучше того учителя, который прочел все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам» (2, с.300).

Однако чувство любви как движущая сила самосовершенствования человека еще не стало предметом глубоких педагогических исследований. Вместе с тем для учителя, стремящегося достичь педагогического мастерства, представляет значительный профессиональный интерес получать ответы на его трудные вопросы.

Что же такое любовь? В чем смысл и особенность педагогической любви? Почему одних учителей ученики любят, а других нет? Как влияет взаимная педагогическая любовь, то есть любовь учителя к ученикам и любовь учеников к учителю, на эффективность обучения и воспитания? Возникает и много других вопросов, которые все вписываются в ту область, которую мы условно обозначим «Педагогика любви».

В энциклопедических словарях можно найти следующее определение и разъяснение сущности «любви». «Любовь – интимное и глубокое чувство, устремленность на другую личность, человеческую общность или идею. В древней мифологии и поэзии – космическая сила, подобная силе тяготения. У Платона и в платонизме любовь (эрос) – побудительная сила духовного восхождения» (3, с.743).

Применительно к той области нашего интереса, которую мы обозначим «Педагогика любви», возьмем за основу следующее представление о любви: любовь – это глубокое чувство между участниками педагогического процесса, которое проявляется как побудительная сила их духовного роста, сотворчества и саморазвития. С учетом этого представления и понимания в качестве исходного возьмем за основу следующее определение.

Педагогика любви – это область педагогики, в которой исследуются закономерности взаимовлияния педагогической любви на духовное развитие, сотворчество и саморазвитие как учителей, так и учащихся в процессе обучения и воспитания.

В педагогической, как и в любой другой любви, много тайн и смыслов. О смысле любви В.С.Соловьев писал так: «Смысл и достоинство любви как чувства состоит в том, что она заставляет нас действительно признать за другим то безусловно центральное значение, которое в силу эгоизма мы ощущаем только в самих себе» (4, с.71).

Для учителя любовь к ученикам и любовь учеников к учителю важна не как одно из наших чувств, а как перенесение глубокого жизненного интереса из нашей жизни на объект любви.

Человек любого возраста сталкивается с одним и тем же вопросом: как преодолеть непонимание других, как завоевать уважение и любовь тех, кто тебе интересен, общение с кем представляет духовную ценность. Любовь, особенно взаимная любовь, перекидывает мост взаимопонимания, взаимоуважения, сочувствия. То есть любовь – это мост взаимных чувств духовной близости.

Как писал Э.Фромм, «любовь есть связь, предполагающая сохранение ценности личности, ее индивидуальности. Любовь – действенная сила в человеке, сила, разрушающая преграду между человеком и его собратьями, сила, которая объединяет его с другими людьми; любовь помогает человеку преодолеть чувство одиночества и отчужденности и вместе с тем позволяет ему оставаться самим собой, сохраняя свою целостность» (5, с.121).

На вопрос «что такое любовь?» Фромм отвечает, что это «деятельность души, возможная только при определенных условиях» (5, с.121). Любовь – это всегда деятельность души, но деятельность активного характера, ее вектор деятельности направлен на то, чтобы отдавать, а не получать. То есть ценность любви в ее бескорыстии, добродетели. Итак, запомним, что принципом любой, в том числе и

педагогической любви, является бескорыстное стремление отдать, духовно обогатить того, кого мы любим.

Есть и другие замечательные свойства любви, одно из которых заключается в удовлетворении потребности познать тайну другого. Только любя, отдавая себя другому и проникая в него, мы находим себя, открываем в другом и в самом себе глубинную духовную сущность человека.

По классификации Э.Фромма, в зависимости от особенностей субъект-объектных отношений бывает любовь между родителями и детьми, братская любовь, материнская любовь, отцовская любовь, эротическая любовь, любовь к себе, любовь к Богу. В этой классификации нет педагогической любви, но она в какой-то мер не является самостоятельной, а синтезирует материнскую и отцовскую любовь.

Развитие способности любить начинается с любви к матери. Материнская любовь отличается от отцовской. Мать любит свое дитя потому, что это ее дитя. Мать любит своего ребенка независимо от того, имеет от достоинства или недостатки или нет.

“Материнское сознание говорит: «Никакой дурной поступок, никакое преступление не смогут лишить тебя моей любви, я всегда буду желать тебе счастья». Отцовское сознание говорит: «Ты поступил дурно и тебе придется смириться с известными последствиями твоего дурного поведения, а главное – тебе придется изменить его, если ты хочешь, чтобы я тебя любил» (5, с.133).

У Фромма есть много и других весьма тонких для учителя наблюдений о том, что особенности того, какой тип любви доминировал у ребенка в детстве – материнская или отцовская, – будут определять характер и стиль взаимодействия человека с людьми на всю оставшуюся жизнь. «У мальчика любящая, но слишком снисходительная или слишком властная мать и равнодушный отец. В этом случае он может задержаться на стадии ранней младенческой привязанности к матери и развиться в человека, зависимого от матери. Он будет чувствовать себя беспомощным, у него будут преобладать стремления, характерные для рецептивной личности: получать, быть под защитой, быть предметом заботы. У него не будет отцовских качеств: организованности, независимости, умения самому распоряжаться своей жизнью. Возможно, он будет искать «мать» в каждом – иногда в женщинах, иногда в мужчинах, у которых он находится в подчинении. С другой стороны, если мать холодная, равнодушная и властная, он может либо перенести свою потребность в материнской защите на отца и впоследствии на его образы – тогда конечный результат будет таким же, как и в предыдущем случае, – либо развиться в одностороннюю личность с ориентацией на отца, которая живет исключительно по принципу закона, порядка и авторитета и не способна отдать или получить безусловную любовь» (5, с.133).

Все эти весьма важные наблюдения и замечания Фромма нам следует всегда помнить и переносить в ситуацию педагогической любви. Не случайно говорят, что один любит бескорыстно, беззаветно, а другой требовательно, то есть любя, предъявляет к своим ученикам все более высокие требования.

Педагогическая любовь по своему характеру близка любви между родителями и детьми. Материнскую и отцовскую любовь по типологии Э.Фромма можно с полным основанием отнести к «идеальной» любви. И для педагогики важно понять механизмы, движущие силы этой «идеальной» любви. Не случайно, когда учителя или учительницу любят ученики, то говорят, что он (учитель) для них, как отец, она (учительница) для них, как мать. Но как в родительской любви, так и в любви педагогической, возникают и противоречия, суть которых заключается в том, что на определенном этапе развития ребенка мать должна кроме любви дать возможность ребенку проявить свою самостоятельность и независимость. Особенность педагогической деятельности учителя и его взаимодействия с учениками, которых он любит, такова, что он более целенаправленно и самое главное более профессионально и компетентно может создать условия для проявления самостоятельности и творческого саморазвития ученика.

В контексте рассматриваемых проблем хотелось бы обсудить вопрос: какого учителя любят ученики, то есть каким личностным и профессиональным качествам отдают предпочтение ученики?

На вопрос: «Какими качествами обладает ваш любимый учитель?», ученики чаще всего в первую очередь называют: честный, справедливый, отзывчивый, то есть отдают предпочтение нравственным качествам. Затем, как правило, перечисляют: умеющий выслушать, понять, способный обсуждать те проблемы, которые волнуют его учеников, то есть на втором месте называются коммуникативные способности учителя. И только далее ученики называют: глубоко знающий свой предмет, умеющий заинтересовать и объяснить, применяющий новые формы и методы обучения, то есть на третье место ученики ставят профессионально-педагогические качества. Нельзя не отметить, что чем старше ученики, тем они выше оценивают профессионализм, компетентность учителя, но в любом случае на первое место ставят его духовно-нравственные качества, следует также помнить, что ученики всякий раз отмечают интеллигентность, общую культуру и эрудицию своих любимых учителей. Поэтому если вы испытываете дефицит привязанности и любви со стороны ваших учеников, то проанализируйте, почему? Найдя ответ, немедленно перестраивайтесь, и не только внешне, но и внутренне. Пересмотрите свои цели и ценности, овладевайте теми приемами и методами, которые повысят рейтинг интереса и любви к вам со стороны ваших учеников.

И еще хотелось бы несколько слов сказать о «любимчиках». Как бы ни старался учитель быть объективным и предъявлять одинаковые требования, одинаково относиться ко всем своим ученикам, дети отмечают, что ваше внимание, ваши требования к отдельным ученикам, как они называют «любимчикам», несколько иные. Среди «любимчиков» могут быть и отличники, и особо одаренные и «трудные» ученики. Какие советы, какие пожелания можно дать учителю относительно его взаимоотношений с любимыми учениками. Или, как говорят ученики, с «любимчиками»?

Прежде всего не оправдывайтесь ни перед кем, и особенно перед своими учениками, что у вас нет «любимчиков». Пусть их будет больше, расширяйте их число. Ищите в каждом своем ученике нечто такое, что бы представляло для вас некоторый исключительный интерес. Стремление понять, соприкоснуться с душевными струнами, войти в духовный мир своих учеников, не быть навязчивым, но необходимым им в трудную минуту — это и есть та ступенька по лестнице любви, которая приведет вас к взаимной любви, расширит число ваших «любимчиков», а значит и любимых вами учеников.

В задачу учителя, кроме всего прочего, входит учить искусству любви, любви к Родине, любви к ближнему, любви к природе. Однако учим ли мы своих детей, своих учеников любить природу? И что значит учить любить природу? Учить любить природу — это значит учить слушать музыку леса и видеть все богатство красок заходящего солнца или любоваться красками осени. Учить любить природу — это пробудить в каждом своем ученике желание посадить и вырастить дерево. Учить любить природу — это значит научить оберегать ее от разорения и варварского истребления. Перечень приемов, методов стимулирования этого святого чувства любви к природе у своих учеников можно было бы продолжить. Но главное, чтобы учитель сам глубоко и трепетно любил природу и это чувство было бы понятно его ученикам.

Очень важно, чтобы учитель не только любил своих учеников, учил их искусству любви, но и формировал у них умение узнавать и оберегать любовь во всех ее проявлениях.

О проблеме любви и счастья, об умении узнавать любовь А.С.Макаренко писал так: «Научить любить, научить узнавать любовь, научить быть счастливым — это значит научить уважать самого себя, научить человеческому достоинству. Никакие образовательные курсы в автономную область Венеры не помогут этому делу... Половое воспитание не может быть воспитанием физиологии. Половой акт не может быть уединен от всех достижений человеческой культуры, от условий жизни социального человека, от гуманитарного пути истории, от побед эстетики. Если мужчина или женщина не ощущает себя членом общества, если у них нет чувства ответственности за его жизнь, за его красоту и разум, как они могут полюбить? откуда у них

возьмутся уважение к себе, уверенность в какой-то своей ценности, превышающей ценность самца или самки? Половое воспитание – это прежде всего воспитание культуры социальной личности» (6, с.153).

В рамках этих нескольких страниц, посвященных педагогике любви, автор не ставит своей задачей раскрыть все проблемы, дать читателю ответы на все вопросы по этой неисчерпаемой теме. Многие ответы на эти нелегкие вопросы каждому учителю придется найти, «открыть» непременно самостоятельно. Например, что делать, если вы безумно влюбились. Неважно, кто вы – мужчина или женщина, но вдруг в вашей жизни любовь, как наваждение, стала занимать центральное место. Такая любовь чаще всего основана на погоне за фантазией, на желании чуда, на высоко степени идеализации объекта своей любви, вопреки своим возможностям иметь встречное чувство, иметь ответную любовь. Хорошо, если эта безответная любовь способна если не остановиться, то хотя бы сместить вектор своих интересов на что-то другое, например на педагогическое творчество. И этим хотя бы частично и временно излечиться. А если это единственная, оглушительная и ослепляющая, поглощающая своей уникальностью и ценностью любовь, то как поступить в этом случае учителю или учительнице, которая должна ежедневно входить в класс, где тебя ждут уверенную, невозмутимую, или уверенного, невозмутимого, способного быть учителем, прожить с учениками 45 и еще 45 минут школьной, порой размеренно-монотонной жизни? Вопрос этот не такой простой, если все это касается вас лично.

Завершая свои размышления о педагогике любви, хотелось бы в заключение сказать о следующем. Человек любой эпохи, любой культуры, любого возраста имеет уникальную человеческую потребность – стремление преодолеть одиночество, достичь взаимопонимания и единения с другим человеком, которого он любит. Но на этом тернистом пути его поджидает много сложных проблем, которые он может и должен решить только сам.

3.2. ЭВРИСТИКА ДЛЯ ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ

Как обосновано в предыдущей главе этой книги, творческое саморазвитие может и должно стать одной из главных стратегий и принципов современной педагогики и педагогики XXI века.

Но, как показали исследования автора, творческому саморазвитию, как и другим наукам и видам деятельности, можно и нужно учить. В связи с этим автором был разработан специальный курс «Эвристика для творческого саморазвития» (7), где есть все, что присуще любому учебному предмету: законы и принципы, теория и практика, история этой науки и перспективы ее развития.

В этом небольшом параграфе не ставится задача изложить все проблемы эвристики для творческого саморазвития учителя или уче-

ника, хотя она может быть продуктивно использована и для первого, и для второго.

Однако автор, опираясь и извлекая из «Эвристики для творческого саморазвития» самое главное, хотел бы раскрыть ее специфику и значимость применительно для учителя-исследователя, для учителя, занимающегося инновационной, творческой деятельностью, ориентированного на стимулирование творческого саморазвития своих учеников.

В одной из книг Эриха Фромма красной нитью проходит мысль о том, что «человек изначально наделен способностью авантюры саморазвития» (8). Задача этого параграфа – показать, что творческое саморазвитие – это не только авантюра или импровизация, но и целенаправленная деятельность, которая имеет свои цели, мотивы, принципы, содержание, методы и в соответствии с ними и результаты. Однако, чтобы все это понять, обратимся к истории становления и развития эвристики.

«Эврика!» Согласно преданию, это восклицание Архимеда в момент открытия им закона гидравлики, который известен как закон Архимеда. Эврика – значит «нашел», «открыл».

Понятие «эвристика» в энциклопедических словарях характеризуется в трех значениях. 1. Это специальные методы, используемые в процессе открытия нового (эвристические методы). 2. Наука, изучающая продуктивное творческое мышление. 3. Восходящий к Сократу метод обучения, который называют сократический метод, или метод эвристической беседы (9, с.1544).

В области эвристики наиболее плодотворно работали Д.Поя, Г.Я.Буш, Г.С.Альтшуллер, И.Мюллер, А.И.Половинник. Нам представляется, что кроме эвристических методов, которые разрабатываются в педагогике, учителю важно понимание эвристики для творческого саморазвития. Эвристика для творческого саморазвития – это область (раздел) науки эвристики, в которой исследуются и разрабатываются цели, закономерности, принципы и правила такого специфического вида творческой деятельности, как творческое саморазвитие личности.

В задачи эвристики для творческого саморазвития входят:

1. Стимулировать по возможности самостоятельное овладение учащимися, студентами теоретическими знаниями по истории эвристики, философии, психологии, педагогики творческого саморазвития личности.

2. Обучить учащихся, студентов технологии творческого саморазвития с учетом их интересов, творческих способностей и других личностных качеств.

Творческое саморазвитие человека во многом предопределяется потребностями, целями и смыслом жизни, которые у каждого человека имеют разный вектор направленности. Смысл жизни пости-

гается человеком в течение всей жизни, но поскольку меняются условия жизни, меняется сам человек, его цели, мотивы, интересы, потребности, то с неизбежностью меняется и смысл жизни. Вероятно, прав был Н.А.Бердяев, который утверждал: «Смысл жизни – в поисках смысла» (10).

Наше будущее зависит от свободы выбора. Поэтому устремление к личной свободе должно стать главным смыслообразующим правилом жизни каждого человека! При этом в слово «свобода» мы вкладываем философское понимание свободы как свободы самоопределения, выбора, свободы в принятии решений, свободы в духовном и физическом саморазвитии, как свободы действий против уготовленных человеку ударов судьбы.

Осмысление работ С.Л.Франкла, Н.А.Бердяева, В.С.Соловьева и других позволило нам разработать эвристические правила для поиска смысла и целей жизни.

1. Смысл жизни – в поисках смысла.
2. Жизнь человека, какой бы она ни была трудной, никогда не теряет своего смысла.
3. В споре Судьбы и Воли решающее слово принадлежит человеку, имеющему сильную волю.
4. В поисках смысла и целей жизни нужна внутренняя свобода выбора.
5. Жизнь каждого человека уникальна, поэтому смысл и цель жизни для каждого человека выверяются самой жизнью.
6. Каждый человек, осуществляя свои цели, одновременно несет и ответственность за осуществление уникального смысла своей жизни.
7. В поисках смысла жизни, в достижении намеченных целей будьте одновременно и оптимистом, и реалистом.

Творчество как вид человеческой деятельности характеризуется рядом существенных необходимых признаков, которые всякий раз проявляются не изолированно, а интегративно, в их целостном единстве.

Творчество – это вид человеческой деятельности, для которой характерно:

- а) наличие противоречия, проблемной ситуации или творческой задачи;
- б) социальная и личная значимость и прогрессивность, то есть она вносит вклад в развитие общества и личности (антисоциальная деятельность, даже в ее самой изобретательной форме, – это не творчество, а варварство);
- в) наличие объективных (социальных, материальных) предпосылок, условий для творчества;
- г) наличие субъективных (личностных качеств – знаний, умений, особенно положительной мотивации, творческих способностей личности) предпосылок для творчества;

д) новизна и оригинальность процесса или результата.

Если из названных признаков мысленно исключить хотя бы один, то творческая деятельность либо не состоится, либо деятельность не может быть названа творческой.

Обобщая сказанное, есть основание принять следующее определение понятия «творчество». *Творчество – это один из видов человеческой деятельности, направленной на разрешение противоречия (решение творческой задачи), для творчества необходимы объективные (социальные, материальные) и субъективные личностные условия (знания, умения, творческие способности), результаты творчества обладают новизной и оригинальностью, личной и социальной значимостью, а также прогрессивностью.*

Созидая и преобразуя условия своего существования, человек параллельно созидает, преобразует себя, то есть осуществляет творческое саморазвитие. В связи с этим в последние годы философы стали рассматривать саму человеческую жизнь как творчество (12).

Поскольку понятие «саморазвитие» является для нас базисным понятием, то остановимся на его анализе более подробно.

Прежде всего хотелось бы акцентировать внимание читателя на сравнении понятий «развитие» и «саморазвитие». Когда речь идет о «развитии личности», то мы чаще всего раскрываем его через такой его признак, как «изменение», причем прогрессивное количественное и качественное изменение личности. Например, применительно к личности это изменения в мотивационной, интеллектуальной, эстетической, нравственной или каких-либо других свойствах личности. Этот процесс может идти с разной скоростью, быстрее или медленнее, но, как правило, это забота педагога, а для самой личности часто остается незамеченной.

Когда же речь идет о саморазвитии, то по сравнению с процессом развития мы отмечаем, по крайней мере, два существенных отличия:

а) изменения в личной сфере детерминированы не извне, а под целенаправленным воздействием личности на самое себя;

б) изменения происходят не только в мотивах, интеллектуальной, эмоциональной сферах, но и в процессах «самости»: самопознания, самоопределения, самосовершенствования, самореализации, самоуправления. При этом главным механизмом как развития, так и саморазвития является разрешение противоречий, решение личностно постоянно усложняющихся творческих задач.

Наши исследования показывают, что процесс творческого саморазвития личности включает довольно-таки обширное число «самости»: самопознание, самоанализ, самонаблюдение, самосознание, саморегулирование, самодеятельность, самоактуализация, самоуправление, самоопределение, самосовершенствование и др.

Перечень процессов «самости» можно было бы продолжить, но простой анализ показывает, что, например, в самопознание, как его составляющий элемент, входят самоосознание, самонаблюдение, самоанализ. Поэтому анализ и обобщение процессов «самости» в более крупные структурные единицы привели нас к выводу, что в качестве наиболее значимых и системообразующих элементов «самости» можно выделить следующие: 1 – самопознание, 2 – творческое самоопределение, 3 – самоуправление, 4 – самореализация, 5 – самосовершенствование.

Далее хотелось бы отметить, что понятие «саморазвитие» по своему содержанию достаточно близко к понятию «самовоспитание», однако не подменяет его.

В педагогической литературе встречаются различные трактовки понятия «самовоспитание». Так, Е.А.Климов считает, что «самовоспитание – это сознательная, продолжительная, систематическая работа над самим собой в целях формирования, укрепления ценных личностных качеств и преодоления недостатков» (13, с.140). Л.И.Рувинский, специально исследовавший проблему самовоспитания школьников, дает более лаконичное определение: «Самовоспитание – это деятельность человека с целью изменения своей личности» (4, с.15).

В нашей более развернутой трактовке самовоспитание – это один из видов человеческой деятельности, ведущей функцией которой является самоуправление личности в игровой, учебной, трудовой, общественной и других видах деятельности, и общения с целью развития у себя социально и лично значимых свойств и качеств личности (15, с.21). Если соотнести предлагаемое определение «самовоспитания» со структурными компонентами творческого саморазвития личности, то нетрудно сделать вывод, что самовоспитание может протекать как на репродуктивном, так и на творческом уровне.

Другими словами, самовоспитание может быть на уровне подражания (копирования) некоторых желательных черт и качеств и на уровне творческого саморазвития. Если же сравнить понятия «творческое саморазвитие» и «развитие», то первое от второго отличается тем, что творческое саморазвитие – это целенаправленный осознаваемый процесс, а развитие – это процесс разрешения внутренних противоречий, который чаще всего протекает спонтанно. Например, в условиях проблемной ситуации в обучении создается противоречие, то есть рассогласование между условиями, требованиями задачи, с одной стороны, и знаниями, умения, личностными качествами, с другой. Разрешение указанных противоречий развивает некоторые личностные качества, которые ею самой не осознаются.

Кроме того, есть основание утверждать, что саморазвитие значительно шире, чем самовоспитание, так как саморазвитие личности охватывает и философские, и психологические, и педагогические, и

физиологические, и другие процессы личности, в то время как самовоспитание – это процесс, отражающий лишь педагогические аспекты. Образно говоря, можно сказать так: когда используется понятие самовоспитание, то личности выступает педагогом для самой себя, когда же речь идет о саморазвитии, то личность выступает для самой себя и философом, и психологом, и педагогом, и во многих других качествах. Таким образом, самовоспитание – это всего лишь один из компонентов саморазвития. Вместе с тем саморазвитие может представлять собой количественные, либо принципиально качественные изменения на основе созидательной творческой деятельности, направленной на поиск оригинальных творческих идей и решений по изменению самого себя.

Процесс творческого саморазвития охватывает все сферы личности и мотивы (потребности): и интеллектуальную, и эмоциональную, и волевую, но, самое главное, этот процесс базируется и всякий раз поднимает на новый уровень функционирования, то есть интенсифицирует, процессы «самости»: самопознание, творческое самоопределение, самоуправление, творческую самореализацию, самосовершенствование и др.

С учетом изложенных в этом параграфе соображений мы приходим к следующему определению базисного для нас понятия «творческое саморазвитие личности».

Творческое саморазвитие личности – это особый вид творческой деятельности субъект-субъектной ориентации, направленный на интенсификацию и повышение эффективности процессов «самости», среди которых системообразующими являются самопознание, творческое самоопределение, самоуправление, творческая самореализация и самосовершенствование личности.

Нельзя не отметить, что творческое саморазвитие может осуществляться как самостоятельно, так и параллельно, например, в процессе изобретательской деятельности.

Эвристика как наука выделяет и рассматривает творческое саморазвитие в качестве самостоятельного универсального вида творчества, который, однако, вбирает, аккумулирует в себя культуру, опыт других видов творческой деятельности личности.

Автором было установлено и систематизировано несколько законов творческого саморазвития.

1. Закон неравномерности творческого саморазвития личности.

Неравномерность творческого саморазвития отдельных способностей и качеств личности порождает противоречия, разрешение которых и создает внутренние условия для становления творческой личности.

Закономерность, связанная с неравномерностью развития отдельных сторон и качеств личности, известна в психологии давно. Мы же сформулировали эту закономерность применительно к процессу творческого саморазвития личности.

Опираясь на вышесформулированную закономерность, можно посоветовать придерживаться следующего правила.

П р а в и л о 1. Там, где это возможно, опирайтесь на ваши наиболее развитые творческие способности и другие личностные качества, но постоянно активизируйте развитие слабых.

2. Закон целостного творческого саморазвития личности. С учетом того, что в компонентный состав творческого саморазвития личности входят самопознание, творческое самоопределение, самоуправление, творческая самореализация, самосовершенствование и все они между собой тесно взаимосвязаны, изменение любого из компонентов приводит к изменению, а следовательно, к творческому саморазвитию личности в целом.

Прогрессивные изменения в одном из компонентов «самости» (самопознании, творческом самоопределении, самоуправлении, творческой самореализации, самосовершенствовании) с неизбежностью ускоряют процесс творческого саморазвития личности в целом.

Опираясь на вышесформулированный закон, можно предложить придерживаться следующего правила.

П р а в и л о 2. Каждый день хоть в чем-то, но стремитесь изменить себя к лучшему. Пройдет неделя, месяц, год и вы обратите внимание, что вы в целом стали умнее, сильнее, добрее.

3. Закон свободы творчества.

Чем большей свободы добивается личность в творчестве, тем большей эффективности она достигает и в творческом саморазвитии.

О необходимости личной свободы творчества, о необходимости условий для творческого самовыражения писал философ Н.А.Бердяев. Вероятно, этот закон имел в виду академик А.Д.Сахаров, когда отстаивал права ученых на свободомыслие, как важнейшее условие продуктивности их научного творчества.

Опираясь на вышесформулированный закон, рекомендуем придерживаться следующего правила.

П р а в и л о 3. Не давайте загнать себя в угол! Всякий раз отстаивайте свое право на творчество, право выбора в принятии решений.

4. Закон самоусложнения творческих задач и проблем.

Процесс творческого саморазвития личности осуществляется тем эффективнее, чем более сложные, трудные и вместе с тем посильные для себя творческие задачи личность выбирает и решает.

Опираясь на закон 4, можно сформулировать для себя следующее правило.

П р а в л о 4. Не ищите для себя слишком легких задач. Постепенно усложняйте для себя творческие задачи, проблемы, соизмеряя их со своими силами и способностями.

5. Закон периодической мобилизации и релаксации. Этот закон известен в психологии давно. Еще в работах В.М.Бехтерева, болгарского ученого Георга Лозанова и многих других было показано, что для успеха в любом виде деятельности, в том числе и творческой, необходима не только мобилизация, но и периодическая релаксация (расслабление, снятие напряжения).

Периодическая мобилизация и релаксация создают благоприятные условия и для творческого саморазвития личности.

П р а в л о 5. Овладейте наиболее эффективными приемами периодической мобилизации и релаксации.

6. Закон ускорения творческого саморазвития в условиях конкуренции и стремления к лидерству.

Процесс творческого саморазвития существенно ускоряется, если личность достаточно мотивирована к лидерству в конкурентной борьбе с сильным и достойным соперником.

Этот закон достаточно отчетливо проявляет себя в спорте, в спортивных соревнованиях. Но он применим и в любой другой деятельности, в том числе и в творчестве.

Автору этих строк неоднократно приходилось беседовать со спортсменами и их тренерами, и однажды быть свидетелем такого размышления очень опытного тренера: «Настоящий спортсмен побеждает своего соперника дважды. Вначале он должен победить его умом, а второй раз – силой!».

П р а в л о 6. Стремясь к лидерству, не бойтесь конкурентной борьбы, но при этом не только ищите слабые места конкурента, но и учитесь у него. Настоящий лидер побеждает своего конкурента дважды: вначале интеллектуально и морально, а затем реально!

7. Закон сотворчества.

Творческое саморазвитие личности осуществляется тем эффективнее, чем большей продуктивности она достигает в процессе сотворчества и кооперации в решении творческих задач.

Для ускорения творческого саморазвития в условиях сотворчества и кооперации можно предложить следующее правило.

П р а в л о 7. Ищите себе Учителя – творческую личность! Ваше творческое саморазвитие и становление как творческой личности возможно не иначе, как через сотворчество с талантливой, творческой личностью.

Для творческого саморазвития личности большое значение имеют эвристические методы генерирования новых идей (мозгового штурма, эмпатии, инверсии, случайных ассоциаций, эвристических вопросов, организационных стратегий, которые были описаны в 6 главе

I раздела этой книги). Однако не менее значимы и приемы саморазвития творческого воображения.

Движение человека к намеченной цели невозможно без фантазии, без мечты, без хорошо развитого творческого воображения. Творческое воображение, хотя и в разной степени, однако, присуще всем людям, особенно изобретателям, писателям, художникам. Д.И.Писарев в связи с этим заметил: «Если бы человек был совершенно лишен способности мечтать... если бы он не мог изредка забежать вперед и созерцать воображением своим в цельной и законченной красоте то самое творение, которое только что начинает складываться под его руками, – тогда я решительно не могу себе представить, какая побудительная причина заставила бы человека предпринимать и доводить до конца обширные и утомительные работы в области искусства, науки и практической жизни» (16, с.124).

Роль и значение творческого воображения трудно переоценить в любой деятельности. Вот как писал о роли творческого воображения актера Ф.И.Шаляпин: «При создании внешнего облика персонажа актеру должно служить его воображение. Надо вообразить душевное состояние персонажа в каждый данный момент действия. Певца, у которого нет воображения, ничто не спасет от творческого бесплодия – ни хороший голос, ни сценическая практика, ни эффективная фигура. Воображение дает роли следующую жизнь и содержание» (17, с.124).

Как бы ни была необычна и богата человеческая фантазия, творческое воображение, они всякий раз опираются и представляют собой необычайное сочетание известных образов, объектов, которые представляют собой элементы чего-то известного. В связи с этим определим творческое воображение следующим образом.

Творческое воображение – это такой вид умственной деятельности, который направлен на образование новых структур, идей, проектов на основе сочетания или рекомендации известных элементов.

В процессе художественного, научного и любого другого вида творческой деятельности часто требуется не просто высокоразвитое творческое воображение, соединенное со смелостью суждений, дерзостью обобщений и действий. Достаточно вспомнить, казалось бы, фантастические проекты Э.К.Циолковского, С.П.Королева, в реальность замыслов которых не всегда верили даже их современники, как мы осознаем исключительную роль творческого воображения в развитии нашей цивилизации.

Поскольку для любой творческой деятельности так значимо творческое воображение, возникает вопрос: А нельзя ли это качество, эту способность сделать предметом целенаправленного саморазвития? Да! Психологи, педагоги, изобретатели, писатели наработали для этих целей достаточно много приемов.

Для того, чтобы далее изложение материала было продуктивным, для саморазвития вашего творческого воображения, выделим и кратко обозначим наиболее эффективные приемы саморазвития творческого воображения.

Прием 1. Сочетание ранее известных элементов.

Может показаться, что процесс «сочетания» известных элементов для получения нового удовлетворяющего творческому замыслу автора легок и прост. Однако это не так. Приведем всего лишь один пример из творческой лаборатории поэта В.В.Маяковского. В статье «Как делать стихи» он приводит пример из написания всего лишь одной строчки из стихотворения «Сергею Есенину»: ...для веселия планета наша мало оборудована..., которая имела одиннадцать неудачных вариантов:

- 1) наши дни к веселью мало оборудованы,
- 2) наши дни под радость мало оборудованы,
- 3) наши дни под счастье мало оборудованы,
- 4) наша жизнь к веселью мало оборудована,
- 5) наша жизнь под радость мало оборудована,
- 6) наша жизнь под счастье мало оборудована,
- 7) для веселий планета наша мало оборудована,
- 8) для веселостей планета наша мало оборудована,
- 9) не особенно планета наша для веселий оборудована,
- 10) не особенно планета наша для веселья оборудована,
- 11) планетишка наша к удовольствиям не очень оборудована.

И только 12 вариант удовлетворил поэта: для веселия планета наша мало оборудована!

“Я мог бы, – писал поэт, – произнести целую защитную речь в пользу последней из строк, но сейчас удовлетворюсь простым списыванием этих строк с черновика для демонстрирования, сколько надо работы класть на выделку нескольких строк» (18, с.111).

Прием 2. Увеличение или уменьшение предмета.

Этот прием классически применен у Джонатана Свифта в его сказке «Путешествие Гулливера».

Прием 3. Прием личной эмпатии – вхождение в образ.

Классическим примером, иллюстрирующим этот прием, может быть творчество Г.Флобера, который, будучи мужчиной, великолепно описал образ женщины в самых невероятных, в том числе драматических, обстоятельствах. Приведем отрывок из письма Флобера, датированного 23 декабря 1853 г., 2 часа ночи: «С двух часов дня (за исключением 25 минут на обед) я пишу «Бовари». Описываю прогулку верхом. Сейчас я в самом разгаре, дошел до середины; пот льет градом, сжимается горло, я провел один из тех редких дней в моей жизни, когда с начала и до конца живешь иллюзией. Давеча в 6 часов в тот момент, когда я писал слова «нервный припадок», я был так возбужден, так горланил, и так глубоко чувствовал, что переживает

моя бабенка, что даже испугался, как бы со мной самим не случился нервный припадок; чтобы успокоиться, я встал из-за стола и открыл окно. У меня кружилась голова» (19, с. 134).

Прием 4. Выдвижение гипотез.

Вначале уточним, что гипотезой называется предположение, которым пользуются для объяснения каких-либо явлений, достоверность которых проверяется экспериментальным путем. Следует помнить, что выдвинуть гипотезу – это значит сформулировать предположение о наиболее вероятных причинах вновь наблюдаемых фактов, явлений или предсказать наиболее вероятный ход и результаты эксперимента.

При выдвижении гипотезы необходимо проанализировать и уточнить, что может быть причиной того или иного явления, а что следствием. Гипотеза всегда находится в определенной связи с имеющимся знанием (с известной ранее теорией, знаком и т.д.). Но она (гипотеза) как бы перекидывает мост от известного к неизвестному.

Формулируя гипотезу, бывает полезно сначала записать все возможные варианты, а затем из них отобрать наиболее правдоподобный. Выдвигая гипотезу, не бойтесь думать рискованно, избегайте шаблонов в своих рассуждениях. Помните, что проверить гипотезу – это значит установить, что следствия, которые из нее должны вытекать, действительно совпадают с наблюдаемыми явлениями, с результатами эксперимента. Обычно считается, что выдвижение гипотез – удел предметов естественно-математического цикла. Это далеко не так. Продуктивность гипотез достаточно велика применительно к самому себе, к процессу вашего творческого саморазвития. Допустим, вы считаете, что у вас плохая память. Изучив курс «Психология!», вы делаете предположение, что можете существенно улучшить память, если овладеете приемами запоминания.

Вы можете экспериментально проверить, если изучить и систематически применять 10-15 приемов запоминания, то, действительно, эффективность в усвоении иностранного языка возрастает в несколько раз... И мы советуем вам это проверить практически, опираясь, например, на материал одной из книг (20, 21, 22).

Прием 5. Мысленный эксперимент.

Этот прием заключается в том, что на основе выдвинутой гипотезы мысленно проигрываются все основные (узловые) этапы. Ситуации, которые считаются наиболее вероятными применительно к развитию какого-то явления, процесса. Например, вы хотите избавиться от такого своего недостатка, как отсутствие способности к риску. Для саморазвития способностей к риску вам необходимо мысленно проиграть наиболее характерные ситуации, в которых вы можете оказаться в ближайшие годы, описать их, а затем выстроить их по какому-либо признаку. Например, за основу можно взять такой признак, как степень сложности выхода из той или иной ситуации.

Прием 6. Использование моделей.

Представим себе, что вы решили повысить вашу работоспособность в 2 раза. Необходим поиск резервных возможностей. Если вы изобразите графически зависимость работоспособности от времени в течение дня, то на графике легко обнаружите резервы для увеличения вашей работоспособности.

Прием 7. Аппликация теорий.

Для стимулирования творческого воображения можно использовать аппликацию (наложение, применение) теории из одной сферы в другую. Ясно, что это не дает окончательного решения творческой задачи, но очень сильно стимулирует воображение. Например. Представьте себе, что законы гравитации из физики можно применить к явлению саморазвития творческих способностей личности. Можно рассуждать так. Притяжение двух тел обратно пропорционально квадрату расстояния между ними. Нечто подобное происходит и с саморазвитием способностей. Скорость саморазвития творческих способностей обратно пропорциональна квадрату расстояния, то есть продвижения к уровню способностей, которые вы хотели бы иметь. Можно возразить, что прием аппликации теорий не корректен. Да, это так, но он используется не для того, чтобы получить окончательный и заведомо правильный ответ, а для поиска идеи, нового подхода, нового объяснения какого-то явления.

Прием 8. Опора на случайные ассоциации.

Суть этого приема заключается в следующем. Берется случайное слово, понятие и оно рождает неожиданно новую ассоциацию, идею для решения вашей творческой задачи. Например, вы допускаете при написании сочинений много грамматических ошибок. Вам необходимо существенно повысить грамотность. Это и есть для вас творческая задача – задача саморазвития грамотности письма.

Используемые приемы опоры на случайные ассоциации с тем, чтобы придумать как можно больше идей, способов повышения грамотности письма. Для этого берем любое слово, например, «книга». Какая ассоциация может возникнуть в вашем сознании применительно к решению вашей творческой задачи? «Книга»... «словарь». Вам необходимо составить словарь из слов, в которых вы систематически делаете ошибки. Или слово «книга» порождает у вас ассоциацию, идею, что нужно систематически и больше читать художественную литературу, чтобы меньше допускать грамматических ошибок. И так далее.

Прием 9. Дивергенция.

Этот прием и, естественно, термин обозначают расширение границ поиска идеи с целью обозначения достаточно обширного и более плодотворного пространства для решения творческой задачи. Действительно, большинство творческих задач, проблем нам не удается решить только потому, что мы искусственно сужаем и ограничи-

ваем область поисков или число ходов, стратегий решения. Для дивергентного поиска решения творческой задачи характерно:

- а) неустойчивость и размытость целей;
- б) временное устранение ограничений;
- в) отсроченный характер оценочных суждений, которые принимаются во внимание не сразу, а только на заключительных стадиях отбора наиболее продуктивных идей решения творческой задачи.

Прием 10. Конвергенция.

Этот прием, и соответственно, термин обозначают сужение границ поиска идеи, более тщательная проработка решения части задачи (подзадачи). Действительно, имеются творческие задачи, которые, как бы мы не расширяли поле поиска, не удастся решить. В этой ситуации более плодотворным будет прием конвергенции, который включает в себя:

- а) сужение поля поиска, уменьшение неопределенности, исключение альтернатив, не заслуживающих рассмотрения;
- б) выбор особо важных целей и стратегий в решении творческой задачи;
- в) более деятельная проработка только части задачи, решение подзадачи.

Цель конвергенции – сократить перебор идей, вариантов решения творческой задачи до единственного, но такого, который бы был наиболее оптимальным и наиболее эффективным.

Прием 11. Неоконченные тексты.

Возьмите любой рассказ. Прочитайте его до половины. Затем пофантазируйте, чем и как он закончится. Сравните то, что предсказали вы и то, что реально далее описано в рассказе.

Прием 12. Составление из нескольких мало связанных слов рассказа.

Возьмите, например, пять любых слов (ночь, дождь, автомобиль, погоня, реклама). Составьте из них рассказ.

Прием 13. Изменение стратегии мышледеятельности.

Например, в поисках средств ускорения вашего творческого саморазвития вы пытаетесь развивать интеллектуальные способности. А что будет, если вы измените стратегию ваших размышлений и акцентируете внимание:

- а) на волевых качествах;
- б) на нравственных;
- в) на эстетических и т.д.

Прием 14. Смена ролевых функций.

Решая какую-либо творческую задачу, можно мысленно сменить позицию, роль. Например, вы хотите преодолеть в себе вредные привычки. Посмотрите, какие из них замечаете вы сами, на какие вредные привычки вам указывают родители, учителя, друзья и т.д. или, принимая то или иное творческое решение, попытайтесь мыс-

ленно сменить свою позицию, свое видение проблемы и способы ее решения с учетом различных ролевых функций.

Прием 15. Взгляд на проблему профессионала и непрофессионала.

Принято считать, что профессиональный подход к решению какой-либо творческой задачи является наиболее эффективным. Однако это не всегда так. Иногда новый, свежий, непрофессиональный взгляд на проблему, способы ее решения бывает более оригинальным и открывает принципиально новый подход в ее решении.

Прием 16. Взгляд на проблему с позиции разных наук.

Мы уже обращали внимание читателя в начале этой книги, что эвристика интегрирует, использует и опирается на достижения самых разных наук: истории, философии, психологии, педагогики и других. Поэтому эвристический подход в решении любой проблемы предполагает использование знания из самых разных областей и наук.

Прием 17. Взгляд... гения.

Суть этого приема заключается в том, что анализируя проблемы, мы мысленно можем задать себе вопрос: А как бы вышел из этой ситуации, как бы решил эту проблему Наполеон, Эдисон, Эйнштейн?... Постановка такого вопроса иногда дает неожиданно новые, оригинальные решения.

Прием 18. Предлагается провести творческий конкурс типа КВН.

То, что творческие конкурсы типа КВН стимулируют творческое воображение, вероятно, ни у кого не вызывает сомнений. Поэтому их активное применение в различных вариантах в обучении с элементами соревновательности и опорой на творческое воображение, фантазию необходимо всячески поощрять.

Прием 19. Написание научно-фантастических микрорассказов на заданную тему.

Предлагается тема или исходная идея. Например, вам предлагается написать научно-фантастический рассказ о жизни на Земле, если бы каждому при рождении выдавалась «Книга судьбы», где бы записывалось:

- а) ваш тип творческих способностей;
- б) предпочтительные виды профессии;
- в) возможные болезни;
- г) сколько человеку суждено прожить лет и т.д.

попытайтесь целенаправленно использовать этот прием и вы почувствуете, что ваше творческое воображение вначале раскрепостится, а затем вы будете отмечать его активное саморазвитие.

Прием 20. Сочинение сказок с использованием заданного сюжета.

Например, на одном из учебных занятий по развитию творческого воображения мы предложили написать сказку, где действующими

лицами были бы... цифры. Вот какая сказка была придумана на одном из таких занятий.

В старом заброшенном кошельке жили медяки. Цены сейчас такие, что хозяин кошелька забыл о существовании потертых монет: копейки, двух копеек, трех копеек, пятака.

– Так жить нельзя! – первой нарушила тишину темного кошелька копейка. – Давайте создадим свое государство и отделимся от крупных бумажных купюр!

– А где ты крупные купюры видела? – иронично усмехнулся пятак.

– В нашем рваном кошельке такие не водятся...

– А я поддерживаю копейку, – заверещала двухкопеечная монета.

– Голосуем, голосуем! – требовательно скандировала трехкопеечная.

И тут выяснилось, что подсчет голосов – дело нелегкое. У копейки – один голос, у двух – два, у трех копеек – три, а пятак – один целых пять голосов имеет. А поскольку мнение у всех разное, то голосуй, не голосуй: пятак победит.

– А что, если с трехкопеечной монетой объединиться, – подумала копейка, – как-никак четыре голоса будет.

– Ну да еще! – отмахнулись три копейки. – В старину нас уважительно алтыном звали, пословицы про нас складывали. А ты кто такая? Крошка-грошик!...

Откатилась копейка к пятаку, давай рыдать, приговаривая:

– Ну и что, что я маленькая, зато по мелочам, как некоторые, не размениваюсь!...

И не заметили они с пятаком, что теперь-то у них стало шесть голосов. Честно говоря, пятак вообще был не восприимчив к чужой беде. Прогнал он копейку, не захотел с ней общаться. А сам стал прикидывать: если с двушкой объединиться – семь голосов будет, если с трехкопеечной монетой – восемь.

– Зря я все-таки обидел копейку, – решил он после долгих раздумий и громогласно позвал:

– Эй, копейка, катись обратно сюда. Только не одна, а с алтыном. Так и быть, помирю вас.

А сам подумал:

– Обхитрю их, девять голосов будет.

Но копейка не отзывалась. Закатившись за рваную подкладку кошелька, она воображала, как к ней еще приползут, будут упрашивать, а она... Тут воображение рисовало такие картины мести, что дух захватывало.

И невдомек глупой было, что там, за стенами подкладки уже вовсю идет сговор оставшихся монет: двушка, алтын и пятак создали «Коалицию десяти голосов» и даже название новой республики при-

думали – «Гривенник». Не по-нашему, красиво, и вроде как из медяков статус серебра приобрели.

Если бы разум у копейки превозобладали, то она бы поняла, что присоединившись к этому соглашению, она сделала бы новую республику неуязвимой даже для десятикопеечной монеты: ведь голосов-то было бы уже одиннадцать! Но копейка думала только о том, что ее недооценили: ведь она первая предложила создать суверенное государство, где каждый обладает полной свободой слова.

Для творческого саморазвития личности большое значение имеют эвристические методы генерирования новых идей (мозгового штурма, эмпатии, инверсии, случайных ассоциаций, эвристических вопросов, организационных стратегий, которые были описаны еще в 6 главе I раздела этой книги). Однако не менее значимы и приемы саморазвития творческого воображения.

Для более углубленного изучения «эвристики для творческого саморазвития» советуем более детально изучить учебное пособие автора этих строк (7) и применять законы, принципы и правила эвристики, как для собственного творческого саморазвития, так и для педагогического стимулирования творческого саморазвития учащихся.

3.3. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИНЕРГЕТИКА

В поисках новых стратегий развития педагогической науки и педагогической практики мы с неизбежностью выходим на концептуальные идеи и законы синергетики, которые открывают нам новое видение старых педагогических проблем. Сам термин «синергетика» ввел немецкий физик Г.Хакен, по инициативе которого в 80-е годы была издана серия книг по синергетике. Вместе с тем, как пишет в предисловии к его книге Ю.Л.Климонтович, следует отметить, что возникновение теории самоорганизации – синергетики – было подготовлено трудами многих выдающихся ученых. Это в первую очередь Ч.Дарвин – создатель теории биологической эволюции, а также физики Л.Больцман и А.Пуанкаре.

Педагогические системы также с полным основанием можно отнести к самоорганизующимся, ибо, как писал Г.Хакен: «мы называем систему самоорганизующийся, если она без специфического воздействия извне обретает какую-то пространственную, временную или функциональную структуру» (23, с.29). С учетом представлений о самоорганизующихся системах и закономерностях синергетизма область научного знания на стыке педагогики и синергетики назовем «Педагогической синергетикой».

Педагогическая синергетика – это область педагогического знания, которая основывается на законах и закономерностях синергетики, то есть законах и закономерностях самоорганизации и саморазвития педагогических, то есть образовательно-воспитательных систем.

Наш подход очень близок и во многом пересекается с видением перспектив применения синергетических законов в педагогике, которые использованы при создании «Неопедагогике» казанским ученым-педагогом Н.М.Таланчуком(24). Идеи синергетики получили практическое применение в педагогической теории и практике за рубежом в 70-80-е годы, например при разработке педагогической кибернетики в ФРГ.

Н.М.Таланчук обосновал, что явление синергетизма в педагогических системах можно объяснить при помощи специальных «законов системного синергетизма, которые объясняют процесс развития и формирования личности: закон систем, закон гармонии, закон системогенеза, закон движения, закон развития и саморазвития, закон сообразности, закон синергетизма»(25,с.7).

Не имея возможности в рамках этого параграфа более подробно остановиться на анализе этих законов, заметим, что не все из перечисленных Н.М.Таланчуком законов являются новыми и появились благодаря идеям только синергетизма. Так, например закон гармонии – это не что иное как закон оптимизации в управлении больших систем, сформулированный применительно к педагогическим системам Ю.К.Бабанским как принцип оптимизации в обучении и воспитании. Или законы сообразности (природосообразности и культуросообразности) разрабатывались и применялись в педагогике еще давно в работах К.Д.Ушинского и Ф.А.Дистервега.

Однако нам бы хотелось воздать должное усилиям и энтузиазму Н.М.Таланчука в системе выделенных им законов и закономерностей, в разработке идей синергетизма, системогенеза и других аспектов этой проблемы, которые существенно расширили наши представления о развитии и саморазвитии педагогических систем.

Поскольку в этом параграфе речь пойдет о возможностях педагогической синергетики в расширении и углублении нашего знания о развитии и саморазвитии самоорганизующихся образовательно-воспитательных систем, то вначале более подробно остановимся на вопросе о том, как переходит педагогическое управление в самоуправление учащихся.

Для того чтобы наш анализ носил сравнительный характер, используем для сравнения таблицу 4.3.

Как видно из таблицы, генезис, то есть развитие характера педагогического управления, достаточно строго детерминирует развитие и саморазвитие личности обучаемого, воспитуемого. Но здесь следует иметь в виду, что переход от педагогического управления со стороны учителя к самоуправлению ученика в различных ситуациях осуществляется не случайно, а закономерно. И это зависит как от личностных качества учителя, его профессионализма, так и от личности ученика, точнее от степени его готовности к самоуправлению, саморазвитию. Чем ниже уровень этих способностей, тем учитель чаще

Таблица 4.3.

Переход педагогического управления к самоуправлению

Тип педагогического управления	Характер действий ученика по самоуправлению	Характер взаимодействия	Результаты развития и саморазвития личностных качеств
Жесткое, прямое управление	Однообразная исполнительская деятельность, по заранее предложенной инструкции, алгоритму	Авторитарность, подчинение, воздействие учителя на ученика	Формирование отдельных личностных качеств, но преимущественно способностей к исполнительской деятельности
Жесткое, прямое, с элементами косвенного, перспективного управления	В отдельных ситуациях частично самоуправляемая деятельность с элементами творчества	Сотрудничество, воздействие с элементами взаимодействия	Развитие личности, способной к несложной творческой деятельности
Косвенное, перспективное управление	Разнообразная, достаточно свободная творческая, преимущественно самоуправляемая деятельность	Сотворчество, партнерское взаимодействие	Развитие творческой личности, способной к саморазвитию

вынужден использовать методы и средства жесткого и оперативного управления.

Тенденция в повышении культуры педагогического управления, будь то в обучении или воспитании, с неизбежностью ведут к повышению эффективности учебно-воспитательного процесса. В самом деле, переход от авторитарной педагогики, каковой она была долгие годы, к педагогике сотрудничества, как это доказано педагогами-новаторами 80-90-х годов, вскрыл огромные резервы качества обучения и воспитания. Применение в начальных классах методики опережающего обучения Лысенковой или применение опорных сигналов в обучении по методике Шаталова – все они имеют одну общую особенность – учитель и в первом, и во втором случае опирался не на жесткое, а достаточно гибкое педагогическое управление, создавая условия для сотрудничества с учащимися, и это в отдельных случаях, выводило педагога и на сотворчество с учащимися.

Далее, опираясь на идеи и закономерности синергетики, хотелось бы остановиться на некоторых педагогических принципах и правилах для педагогики.

Принцип периодической децентрализации в управлении педагогических систем и перехода управления в самоуправление. Этот принцип базируется на следующей синергетической закономерности.

В саморазвитии педагогической системы достигается тем большая эффективность, чем более благоприятные условия создаются для перехода управления в самоуправление ее подсистем.

Принцип перехода управления в самоуправление базируется на следующих правилах:

1. В управлении педагогических систем, там, где это возможно, необходимо периодически осуществлять децентрализацию управления, то есть делегировать управленческие функции педагогическим подсистемам, то есть отдельным группам, самостоятельным объединениям.

2. Для активизации перехода управления в самоуправление необходимо всячески поощрять инициативные группы, их самостоятельное творчество.

3. Лидеров самостоятельных групп и объединений необходимо периодически обучать принципам и правилам управления.

4. В самостоятельных группах и объединениях необходимо поддерживать дух соревновательности и конкурентоспособности.

5. Необходимо поощрять разнообразные формы и методы самоорганизации и самоуправления, искать лучшие.

Принцип открытости педагогических систем. Этот принцип базируется на следующей синергетической закономерности. В саморазвитии педагогических систем достигается тем большая эффективность, чем более благоприятные условия создаются для ее открытости, взаимодействия и взаимосвязей (информационных, коммуникативных, финансовых) с другими системами.

Принцип открытости педагогических систем может быть реализован на основе следующих требований и правил:

1. Учителю необходимо периодически обмениваться новой и новейшей информацией по педагогике и другим смежным дисциплинам с заинтересованными лицами и организациями.

2. Учителю необходимо поддерживать профессионально-творческие взаимосвязи с родителями, учителями-коллегам, выпускниками, общественными организациями, вузами, учеными.

3. Учитель должен поощрять своих учеников к участию в различных соревнованиях, олимпиадах, конкурсах со своими сверстниками как из других школ, так и других районов и стран.

4. Учитель должен с учетом своих склонностей и возможностей участвовать в научно-методических семинарах, конференциях, профессиональных конкурсах, выставках.

5. Администрация школ, как и учитель, должна для поддержки своих творческих инициатив искать дополнительные средства финансирования из различных фондов, государственных и частных организаций.

Принцип самоопределения педагогических приоритетов. Этот принцип базируется на педагогической закономерности повышения эффективности самоуправления и саморазвития педагогических систем. Саморазвитие и самоуправление педагогических систем осуществляется тем более эффективно, чем более объективно устанавливаются приоритеты в разрешении педагогических проблем на всех уровнях самоуправления и саморазвития педагогической системы.

Принцип самоопределения педагогических приоритетов базируется на следующих требованиях и правилах:

1. Периодически проводите рейтинг приоритетности возникающих у вас педагогических проблем.

2. Помните, что приоритетная проблема для директора школы не всегда является в такой же степени приоритетной для учителя, для учащихся и для родителей.

3. В каждом конкретно взятом виде деятельности ищите и, в первую очередь, разрешайте свои приоритетные проблемы.

4. При определении приоритетных для вас проблем используйте материалы анализа и объективные критерии.

5. Соотносите приоритетные для вас проблемы с вашими мотивами, желаниями, целями, а главное, возможностями их успешного разрешения.

Принцип социально-психолого-педагогического резонанса. Этот принцип базируется на следующей синергетической закономерности развития и саморазвития педагогических систем. Особенностью педагогических систем является то, что они многомерны и многоуровневы и связаны или сопряжены с психологическими и социальными системами и процессами. Поэтому саморазвитие педагогической системы осуществляется тем более эффективно, чем в большей степени входят в своеобразный резонанс, то есть взаимоусиливают, взаимодополняют друг друга процессы разрешения социальных, психологических и собственно педагогических проблем и задач.

Принцип социально-психолого-педагогического резонанса реализуется на основе следующих правил:

1. В процессе решения педагогических задач и проблем очень важно учитывать психологический настрой, психологический отклик учащихся, коллег-учителей, родителей, а также социальные условия их жизнедеятельности.

2. Очень важно периодически иметь достаточно полную обратную информацию об особенностях протекания социальных, психологических и собственно педагогических процессов, чтобы учитывать,

в какой степени они входят в резонанс, то есть взаимно усиливают друг друга.

3. В решении управленческих педагогических задач очень важно учитывать, с одной стороны, психологический настрой, а с другой, – степень социальной поддержки всех заинтересованных лиц и организаций.

4. Социально-психолого-педагогический резонанс, то есть взаимосовпадение, взаимостимулирование процессов, следует особо учитывать в разрешении конфликтов и в конфликтных ситуациях.

Принцип диверсификации и интеграции. Понятие диверсификации трактуется как измерение, разнообразие, расширение поля деятельности. Этот принцип базируется на следующей закономерности. Саморазвитие педагогических систем осуществляется тем эффективнее, чем активнее идет процесс расширения поля деятельности педагогического коллектива, отдельных его членов на основе их продуктивной интеграции с новыми людьми, организациями и педагогическими системами. Важнейшим условием интеграции является взаимодействие, сотрудничество, сотворчество.

Реализация принципа диверсификации через интеграцию осуществляется на основе следующих правил:

1. Для решения вновь возникающих проблем и задач ищите единомышленников, новые связи, новых людей и объединяйтесь с ними в решении приоритетных для вас проблем.

2. Разнообразьте свою педагогическую деятельность, ее содержание, формы, методы.

3. Шире используйте интегративные курсы, спецкурсы, формы организации деятельности.

4. Не замыкайтесь на самом себе, в одном виде деятельности, постоянно овладейте новыми видами деятельности, приобщая к ним своих учеников.

Таким образом, педагогическая синергетика дает возможность по-новому подойти к разработке проблем развития педагогических систем, рассматривая прежде всего их с позиции «открытости», сотворчества и ориентации на «саморазвитие».

И автор этих строк не сомневается, что синергетический подход в педагогике не просто задает принципиально новые стратегии для учителя, но и имеет большие возможности для саморазвития, для развития педагогической теории и совершенствования педагогической практики.

И здесь необходимы коллективные усилия. Как, например, было в 60-70-е годы в разработке проблемного и развивающего обучения, когда несколько конкурирующих научных школ продвигались в решении одной проблемы, но разными путями. Усилия отдельных ученых-энтузиастов синергетического подхода в педагогике, как, например, казанского ученого-педагога Н.М.Таланчука, недостаточны. От-

давая должное его настойчивости, с которой он разрабатывал системно-синергетическую концепцию, хотелось бы высказать ряд своих соображений.

Во-первых, Н.М.Таланчук, несомненно, прав в том, что системно-синергетический подход разрабатывается им как педагогический принцип, как теория и как педагогическая технология. Но сведение всего богатства педагогического наследия и педагогического знания только к идее системно-синергетического подхода, его сужение, каким бы продуктивным оно ни было, не только не рационально, но и опасно. Даже в рамках этого параграфа видно, что синергетический подход в педагогике имеет свой аспект, хотя и может существенно обогатить педагогику и взрастить новые плоды на древе педагогического знания.

Во-вторых, в работах Н.М.Таланчука прослеживается вполне законное стремление ученого выйти на формулировку законов и закономерностей, формулировку определений, известных и вновь предлагаемых им педагогических понятий.

Но когда в брошюре (25) на 100 страницах формулируется 100 законов и закономерностей, более 100 формулировок определений известных и неизвестных понятий, то это размывает целостность восприятия, несомненно, ценной педагогической концепции Н.М.Таланчука.

И в-третьих, не все закономерности синергетизма, формулируемые Н.М.Таланчуком, являются новыми. Многие из них, но в других формулировках, часто с использованием других или близких понятий, можно встретить в философии, культурологии, этике, психологии, да и педагогике тоже. Так, например, Н.М.Таланчук сформулировал закон эгоцентризма, «эгоцентризм – это фундаментальный и закономерный механизм опосредования восприятия человеком окружающей действительности его эгосферой и изначального ориентирования поступков и действий человека», – пишет он (26, с.55). Из этой формулировки трудно уловить суть закона, но из разъяснений, которые даются на этой же странице, она становится более понятной: «Даже в тех случаях, когда человек совершает альтруистические действия, заботится не столько о себе, сколько о другом человеке, то есть, действует из любви к людям, из чувства сострадания, стремления помочь другому человеку, что и есть высшее проявление человеческой сущности, то и в этом случае его поступки, мотивы этих поступков изначально являются эгоцентрическими» (26, с.55).

Как видим, законы и принципы педагогической синергетики открывают много новых возможностей и стратегий для совершенствования самоорганизации и саморазвития педагогических систем, они особенно актуальны для XXI века.

3.4. КОНФЛИКТОЛОГИЯ

На протяжении своей жизни каждый из нас неоднократно сталкивался с конфликтами и конфликтными ситуациями». Одна из характерных особенностей педагогической деятельности учителя заключается в том, что он должен овладеть не только теорией и современной технологией обучения и воспитания, но и уметь разрешать конфликты, которые чаще всего возникают на межличностном уровне. Разрабатываемую особенно активно в последние годы политиками, социологами, психологами и педагогами науку конфликтологию чаще всего рассматривают и как теорию и как искусство разрешения конфликтов.

Для учителя знание конфликтологии, умение ее использовать исключительно актуально. В педагогических системах, как уже отмечалось выше, чаще всего возникают конфликты межличностного характера в процесса взаимодействия учитель – ученик, учитель – родитель, учитель – учитель, ученик – ученик и другие.

К сожалению, в отечественных учебниках педагогики мало внимания уделялось проблеме конфликтов и практически учитель оставался не подготовленным к их эффективному разрешению.

Однако в последние годы появилось много литературы, посвященной конфликтам и способам их разрешения. Это работы авторов – специалистов по разрешению конфликтов, которых иногда называют конфликтологами (Ф.М.Бородкин, Н.М.Коряк (27), Ден Даниэль (28), А.А.Ершов (29), В.Зигерт, А.Лонг (30), И.М.Кичанова (31), Х.Корнелиус, Ш.Фэйр (32), В.В.Скворцов (33), Д.Скотт (34), Р.Фишер, У.Юри (35)).

Механизмы межличностных отношений в условиях возникновения и разрешения конфликта были предметом и многих других исследований. Нам представляется важным, что эта проблема все более эффективно стала разрабатываться и на педагогическом уровне с точки зрения, какие типы и виды конфликтов возникают в педагогике как процессе и каковы способы их разрешения.

В этой связи хотелось бы отметить работы следующих педагогов: А.В.Мудрик, Ю.Л.Львовой, Л.М.Митиной и др. В рамках этого параграфа автор, опираясь на результаты собственных исследований, отраженных в ранее опубликованной книге «Конфликтология: искусство спора, ведения переговоров, разрешения конфликтов» (36), а также результаты выполненного под нашим научным руководством диссертационного исследования Г.В.Игумновой «Сравнительный анализ эффективности обучения старшеклассников и студентов методам разрешения конфликтов», хотел бы привлечь внимание читателя к самой главной проблеме конфликтологии – методам разрешения конфликтов.

Причин возникновения конфликтов много. Наиболее характерные причины с учетом частоты возникновения конфликтов между учителями и учащимися следующие:

1. Нарушение нравственных норм, грубость поведения со стороны учителя или ученика.

2. Подчинение, диктат, оказание психологического давления с тем, чтобы повлиять на поведение противоположной стороны.

3. Категоричность суждений, выводов.

4. Поведение, направленное на разрушение намерений противоположной стороны.

5. Неадекватная, необъективная оценка ученика, его поведения, поступков.

6. Постоянная, часто завышенная мера наказания.

7. Слабое знание индивидуальных особенностей учащихся.

8. Плохое знание взаимоотношений между учащимися.

9. Психологическая несовместимость, иногда даже неприязнь, недоброжелательное отношение к отдельно взятому ученику или ученика к учителю.

Если конфликт возник между учителем и учеником, то это явный сигнал того, что в процессе педагогического общения учителя с учеником допущена грубая ошибка и ее срочно необходимо исправить, но...уже путем разрешения конфликта.

Среди учителей бывают «конфликтные» и «неконфликтные». «Конфликтные» учителя более жестки в требованиях и общении с учениками, они в любой ситуации стремятся доминировать, они, как правило, авторитарны и безапелляционны в суждениях. «Неконфликтные» учителя более демократичны и доверительны в общении, активно идут на компромисс, чаще ведут с учащимися индивидуальные беседы.

Если вы хотите проверить себя на уровень конфликтности, то используйте тест № 5 в приложении этой книги. Для овладения идеями, принципами и правилами конфликтологии нужны тренинги и практический опыт выхода из конфликтов и конфликтных ситуаций. В этом вам помогут специально разработанные методы разрешения конфликтов.

1. Метод эвристических вопросов в разрешении конфликта

Суть этого метода заключается в том, что серия эвристических вопросов самому себе стимулирует размышления по установлению первопричин возникновения конфликта и активизирует поиск путей его разрешения. Наиболее продуктивными могут быть следующие вопросы:

1) Какова истинная первопричина возникновения конфликта и что явилось поводом для его возникновения?

2) Кто вовлечен в конфликт и почему?

3) Кто заинтересован в конфликте, а кто – в его позитивном разрешении?

4) Кто инициатор конфликта, кто виновник, кто жертва, кто наблюдатель, кто подстрекатель, кто победитель, а кто вы?

5) Кто может быть посредником, судьей, инициатором в разрешении конфликта?

6) С чего следует начать разрешение конфликта?

7) Каков наиболее продуктивный вариант разрешения конфликта?

2. Метод семи шагов в разрешении конфликта

Суть этого метода заключается в том, что конфликт разрешается как бы путем разбивки всех известных процедур разрешения конфликта на ряд четких и ясных этапов-шагов:

Шаг 1-ый. Выслушайте всех участников конфликта, в том числе и (мысленно) самого себя.

Шаг 2-ой. Проанализируйте ситуацию, психологическое состояние каждого из участников конфликта, их мотивы, особенности характера, наиболее вероятное поведение.

Шаг 3-ий. Смоделируйте, представьте себе, как будут развиваться события при лучшем и худшем вариантах разрешения конфликта.

Шаг 4-ый. Мысленно проиграйте применение всех известных вам методов разрешения конфликтов с учетом вашей ситуации.

Шаг 5-ый. Выберите наиболее оптимальный вариант, способ разрешения конфликта.

Шаг 6-ой. Определите наилучшее место, время и условия, возможные компромиссы для разрешения конфликта.

Шаг 7-ой. Разрешив конфликт, извлеките из него урок на будущее.

3. Метод активных консультаций

Суть этого метода заключается в том, что до активных действий конфликтующих сторон, которые часто только приводят к конфронтации и дополнительной вражде, необходимо выяснить, насколько это возможно, позиции каждой из сторон, найти, как говорят, «точки соприкосновения». Особенностью этого метода является то, что он дает заметный эффект, если в конфликте прямо или косвенно участвуют более трех человек.

В этой ситуации учитель берет на себя инициативу, устанавливает контакт и проводит конфиденциальные встречи с каждым из участников конфликта. Это дает ему возможность углубить свои представления как о сути конфликта, его причинах, так и об участниках конфликта, их психологических и других качествах.

Правила метода активных консультаций для разрешения конфликта:

1. Используйте консультации для конструктивного обмена мыслями.

2. Задавайте каждому из участников конфликта как минимум следующие вопросы:

а) Что бы ты хотел сделать, чтобы разрешить конфликт?

б) Что мешает разрешению конфликта?

в) Какие возможны последствия в случае усиления конфликта и в случае достижения соглашения?

3. После консультаций вам необходимо иметь исчерпывающую информацию с тем, чтобы:

а) отличить непосредственный повод (инцидент) от причины конфликта;

б) уяснить истинные мотивы и цели участников конфликта;

в) определить зону взаимных интересов и взаимных компромиссов.

4. Продумайте ваши действия, шаги, направленные на разрешение конфликта и последовательно их реализуйте.

4. Метод моделирования разрешения конфликта

Суть этого метода заключается в том, что необходимо мысленно (или письменно, графически в виде схем, рисунков) проиграть (смоделировать) все возможные ситуации и сценарии развития событий в процессе разрешения конфликта и, спрогнозировав, выбрать наиболее оптимальный для данных условий выход.

Правила метода моделирования разрешения конфликта:

1. Смоделируйте, изобразите в виде схемы, рисунка или каким-либо другим способом ситуацию возникновения конфликта.

2. Смоделируйте все наиболее вероятные стратегии поведения людей в ситуации конфликта и выхода из этой ситуации.

3. Детально смоделируйте собственные шаги, действия по выходу из конфликта.

4. Смоделируйте все возможные компромиссы и выберите оптимальное компромиссное решение выхода из конфликта.

5. Сделайте обобщенную модель ваших действий по разрешению конфликта.

5. Метод перехода от конфликта к сотрудничеству и сотворчеству

Суть этого метода заключается в том, что в ситуации конфликта, как правило, не удастся резко изменить тип поведения, то есть перейти от конфронтации к сотрудничеству или сотворчеству. Поэтому в этом направлении следует двигаться медленно, шаг за шагом, наводя мосты взаимопонимания, доверия с тем, чтобы изменить стратегию поведения противоположной стороны с негативной на позитивную, а затем двинуться в русло конструктивного диалога, сотрудничества и сотворчества.

Правила этого метода:

1. В ситуации конфликта сохраняйте равновесие («не раскачивайте лодку»).

2. Сделайте шаг навстречу первым (найдите хоть в чем-то взаимный интерес).

3. Установите правила взаимоотношения («игра» по правилам).

4. Добейтесь временного перемирия («вы делаете хорошо свое дело, я свое»).

5. Используйте временный компромисс (пойдите на временную уступку).

6. Переходите к сотрудничеству (используйте ситуации доверительного общения).

7. Переходите к сотворчеству (ищите совместное, оригинальное, творческое решение проблемы, представляющей взаимный интерес).

6. Метод посредника в разрешении конфликта

Особенность протекания многих конфликтов такова, что для их разрешения в психологическом плане важно каждому из участников для «сохранения своего лица» идти не на прямой компромисс и активный диалог, а включить для этих целей доверенное лицо – посредника. Для эффективного использования этого метода используйте следующие правила:

1. Помните, что посредник – это лицо, разрешающее конфликт, которому должны в равной степени доверять обе конфликтующие стороны.

2. Одна из конфликтующих сторон должна проявить инициативу в выборе посредника.

3. Действия посредника должны быть, насколько это возможно, конфиденциальны.

4. Посредник особенно тщательно должен продумать не только с чего начать переговоры, но и место и время их ведения.

5. Доверяйте посреднику, идите на встречные компромиссы в разрешении конфликта.

6. Используйте паузу в переговорах через посредника для уточнения позиции и наведения мостов .

7. Однако не обольщайтесь, что посредник может решить все. На завершающих этапах активно включайтесь в разрешение конфликта лично сами.

7. Метод картографии конфликта

Суть этого метода заключается в том, что для поиска возможного наиболее оптимального варианта разрешения конфликта используются графики, рисунки, схемы, таблицы, где наглядно изображают суть конфликта, потребности и мотивы участников конфликта, стратегии поведения участников при различных вариантах его разрешения.

В результате чего выбирается оптимальный вариант, и он берет-ся за основу при разрешении конфликта.

Пример заполнения таблицы:

Т а б л и ц а 4.4

Участники конфликта	Мотивы, цели, потребности	Возможные варианты поведения методом посредника	Возможные варианты поведения методом взрыва
Ира Петя Галя Женя Максим			

8. Метод резкого обострения и энергичного разрешения конфликта

Этот метод известен давно. А.С.Макаренко называл его «методом взрыва». В чем его суть? Долго и «вяло тянущийся» конфликт разрушает нормальный нравственно-психологический климат в коллективе. В конфликт втягиваются все большее число участников. Наступает момент, когда необходимо что-то решить и решить кардинальным образом. Для этого чаще всего, если не эффективны другие методы, применяют «метод взрыва», то есть резкого обострения и энергичного разрешения конфликта. Его правила:

1. Мысленно еще раз проанализируйте ситуацию. Есть ли смысл в затягивании процедур разрешения конфликта?

2. Не лучше ли использовать другие методы, нежели метод взрыва?

3. Продумайте как, не оскорбляя конфликтующую с вами сторону, наилучшим образом разрешить конфликт методом взрыва.

4. Мысленно проиграйте все возможные ситуации, стратегии поведения всех участников конфликта, его последствия, если вы решили использовать метод взрыва.

5. Продумайте в случае обострения конфликта, кто будет с вами, а кто против? Как их нейтрализовать?

6. Приступайте к реализации своего плана разрешения конфликта методом взрыва, но действуйте напористо, быстро и энергично.

7. На завершающем этапе разрешения конфликта методом взрыва важно «не дрогнуть» и идти до конца.

Вышеперечисленные методы нужны учителю не только для разрешения конфликтов с учениками. Очень важно, чтобы учитель изыскал возможность познакомить и обучить этим методам своих учеников с тем, чтобы они знали и «по-цивилизованному» разрешали свои конфликты.

В перспективе, вероятно, конфликтология будет изучаться и в школе и в вузе, так эта наука нужна всем. А пока предлагаем еще несколько эвристических предписаний – рекомендаций, с которыми необходимо познакомить своих учеников:

Как выйти из конфликта с подругой (другом)?

1. Проанализируйте ситуацию, уточните первопричину возникновения конфликта.

2. Если конфликт возник по вашей вине, то пойдите на примирение первый (первая).

3. Если конфликт возник по вине вашего друга (подруги), то постарайтесь раскрыть это в доверительной беседе, не накапливая обид друг на друга.

4. Если необходимо, то попросите прощения, принесите другу (подруге) свои извинения.

5. Если причина конфликта в характере вашего друга (подруги), то будьте терпимы, так как и вы не лишены недостатков.

6. Используйте один из рекомендованных в этой книге методов разрешения конфликтов.

7. Извлеките из конфликта уроки на будущее.

Как выйти ученику из конфликта с учителем?

1. Проанализируйте ситуацию и уточните для себя истинную первопричину конфликта.

2. «Посмотрите» на конфликт глазами учителя.

3. Смоделируйте развитие событий при различных вариантах разрешения конфликта.

4. Примените один из методов разрешения конфликтов.

5. Найдите наиболее оптимальный вариант разрешения конфликта.

6. При разрешении конфликта учитывайте психологические особенности и даже психологическое состояние, настроение учителя.

7. Проанализируйте от начала до конца возникновение и развитие конфликта и его разрешение, осмыслите свои ошибки, недостатки, извлеките урок на будущее.

Как выйти из конфликта с мамой?

1. Постарайся понять маму, ее требования, совет, просьбу.

2. В случае конфликта не перебивай маму, постарайся ее выслушать до конца.

3. Затем успокойся сам и, успокаивая маму (сядь с ней рядом, обними ее), тихим голосом скажи все, что ты хотел сказать ей, еще раз.

4. Постарайся убедить маму о своей точке зрения, в своем подходе к разрешению проблемы, конфликта.

5. Если не удастся склонить маму на твой вариант разрешения конфликта, то пойди на частичный или временный компромисс.

6. Если мама непреклонна и настойчиво «проводит в жизнь» свой вариант разрешения конфликта, то проанализируй почему? Возможно она права?

7. Проанализируй от начала до конца причину конфликта, свои ошибки и недостатки, извлеки для себя уроки на будущее.

3.5. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СОЦИОНИКА

Педагогика как открытая к инновационным процессам наука в последние годы все более активно втягивает в себя идеи соционики, а главное, интегрирует и трансформирует эти идеи с учетом своих целей, принципов и методов. Появились и первые статьи: «В глубинах психики или чем может помочь соционика педагогу?» (37), «Соционика в школе: первые шаги» (38), «В поисках контакта или вновь о соционике» (39). Все это очень симптоматично и характеризует не что иное, как поиски прогрессивно мыслящими педагогами принципиально новых возможностей повышения качества обучения и воспитания на основе идей и средств соционики.

Однако чтобы все это состоялось, а автор в это глубоко верит, то *одной из приоритетных стратегий совершенствования качества учебно-воспитательного процесса должен стать органический синтез педагогики и соционики*, а эту новую стыковую область научного знания с полным основанием можно назвать «педагогическая соционика».

Но для того, чтобы очертить хотя бы область исследования «педагогической соционики» уточним, в чем суть самой «соционики».

Многие авторы книг по соционике часто пишут, что соционика – наука о социальных типах человеческой личности (40, 41). Историю возникновения соционики непременно связывают с исследованиями К.Г.Юнга, который в молодости сотрудничал с Зигмундом Фрейдом, а в 1922 году опубликовал работу «Психологические типы», где показал, что всех людей по определенным признакам удастся отнести к определенным типам. Вначале К. Г. Юнг вел речь о восьми, а затем о шестнадцати психологических типах личности. Он один из первых обратил внимание на то, что такие важнейшие психические функции, как разум, воля, интуиция, эмоции, играют решающую роль в принадлежности к тому или иному типу. Одни люди открыты и общительны (он назвал их экстравертами), другие как бы обращены внутрь себя (это – интроверты).

Работам К.Г.Юнга в те двадцатые годы большого внимания, как это часто бывает в науке, не придавали. Однако исследования А.Аугустинавичюте и ее работы «Теория инертных отношений» (1980), «Социон. Введение в науку о типах информационного метаболизма и соционной структуре общества» (1982) позволили существенно продвинуть наши представления о типах личности и осознать степень важности нашего сходства или различия с людьми других типов. Исследования показали, что люди противоположного типа как бы дополняют друг друга и потому психологически совместимы. Такие пары в соционике называют дуалами. Шестнадцать психологических типов делятся на четверки, их называют квадрами. Состоящие в одной квадре также прекрасно понимают друг друга. Если же человек начинает общаться с представителем из «чужой» квадры, то он становится с другими нормами поведения и чувствует себя «не в своей тарелке».

Соционика объединяет людей по доминирующим признакам в определенную группу, которая носит название «тип личности».

Приведем краткие характеристики людей определенных типов.

«Каждого конкретного человека можно отнести к тому или иному полюсу шкалы. Так, например, люди различаются по направленности мышления. Одни хорошо разбираются во всем, что связано с человеком и отношениями между людьми. Назовем их этиками. Другие более свободно ориентируются в устройстве материального мира. Это – логики. Таким образом, наша первая шкала: **этика – логика**»

Человек может быть либо этиком, либо логиком, промежуточного состояния не существует.

Этик хорошо чувствует и понимает состояние другого человека: его настроение (приподнятое, угнетенное), чувства (любовь, гнев, антипатии), знает, что означают эмоции партнера, творчески владеет своими собственными эмоциями. Этик видит, как относятся к нему, и как складываются отношения между другими людьми. Всем этим вопросам придает первостепенное значение и не теряет к ним интереса, постоянно стремится к людям и не устает от общения с ними. Этик решает сложные проблемы человеческих взаимоотношений творчески и независимо, полагаясь в основном на собственное мнение.

Логик подобную независимость проявляет в других вопросах. Он – творческая личность во всем, что касается дела, деловой целесообразности, техники и технологии, построения систем, классификаций и иерархий. Логика интересуют механизм явлений, порядок, который существует в природе и обществе. В то же время логик старается избегать сложных в этическом плане ситуаций, так как считает, что человеческие страсти не несут конструктивного начала и являются помехой делу.

Надо сказать и о том, что этик обычно проявляет большой интерес к логическим вопросам. Он не творец в этой области, но стремится ее изучить и понять. Более того, свои логические знания он демонстрирует перед окружающими в первую очередь.

Логик, наоборот, при контакте с людьми изображает этическую роль. Он изучает нормы и правила межчеловеческих отношений, осторожно исследует эту область, все более расширяя круг своих познаний. Однако, если этическая ситуация не укладывается в рамки освоенных норм, логик теряется и не знает, как себя вести.

Следующая шкала: **интуиция–сенсорика**. Сразу оговоримся, что интуиция в соционике понимается не в общепринятом смысле.

Интуитив – человек, который видит то, что скрыто от глаз. Он осмысливает глубинные возможности и способности человека, внутреннее содержание предметов и явлений, чувствует их развитие во времени, обладает предчувствием и умеет заглянуть в будущее. Интуитив может отвлечься от конкретной, окружающей его в данный момент обстановки и унести в мечтах в абстрактные теории и необычные идеи, в прошлое или будущее, в любое место, где он был недавно или рассчитывает когда-либо побывать.

Интуитив и на реальную обстановку смотрит сквозь призму отвлеченных идей, испытывая неудобства в обыденных ситуациях из-за своей рассеянности, но словно по наитию выбирая единственно верный путь в трудных ситуациях. Вспомните Шурика («Операция «Ы»»), который переступал через раскрытые люки, не глядя под ноги!

Сенсорик, наоборот, целиком погружен в данную конкретную обстановку, чрезвычайно ярко воспринимает каждую ее деталь, впитывает в себя все разнообразие и богатство форм, красок, светотени, звуков, запахов, вкусовых и тактильных ощущений. Сенсорик прекрасно ощущает пространство и себя в этом пространстве, двигается уверенно, умеет удобно расположиться, понимает, что такое комфорт и умеет его создать, всегда отдает себе отчет в собственном самочувствии, и вообще, уверен во всех физических аспектах своего существования.

Третья шкала: **интроверсия – экстраверсия**. Люди делятся на интровертов и экстравертов. Опять-таки, в соционике эти понятия имеют несколько иной, чем в традиционной психологии, смысл, так что для обозначения данной шкалы иногда даже применяется другое название: интроимность – экстраимность.

Интроверт ориентирован более внутрь себя, нежели на внешнее окружение. Он хорошо понимает движения собственной души, он разбирается в сложном устройстве своего богатого, развитого внутреннего мира и опасается неожиданностей со стороны мира внешнего. Интроверт трудно заводит новые знакомства, он не сразу приживается в новом коллективе.

Экстраверт, наоборот, легко вступает в контакт с незнакомыми людьми, он как бы постоянно переносит себя во внешнюю обстановку, существует во внешнем мире, редко при этом задумываясь о противоречиях собственной души. Экстраверт часто бывает неожиданным сам для себя, однако разбирается, что и как должно происходить вокруг него.

Интроверт воспринимает установленные во внешнем мире связи и соотношения, он видит ситуацию каждого человека (или объекта) и свою ситуацию среди других людей. Интроверт уверен, что ситуация определяет внутренние качества человека. Например, интроверт скажет вам, что, только обучаясь в сильном вузе, можно стать хорошим специалистом.

Для экстраверта, наоборот, данностью являются внутренние качества людей и объектов. На ситуацию он может активно воздействовать, изменяя ее. Экстраверт уверен, что место человека, его ситуация определяются степенью развитости, подготовленности этого человека.

Наконец, последняя шкала, с которой в этой главе познакомится читатель, называется так: **рациональность – иррациональность**»

Рациональные люди обычно заранее продумывают линию поведения, настраиваются на выполнение каких-то действий и стараются проделать все, как задумали. В случае, если ситуация неожиданно меняется, рациональному человеку трудно быстро перестроиться, он действует «по инерции» и из-за этого может в чем-то проиграть.

Иррациональный человек, наоборот, очень легко подстраивается под ситуацию, гибко меняет свое поведение, действует импульсивно, часто непоследовательно. Это о таких людях говорят: у них «семь пятниц на неделе...»

По А.Аугустинавичюте, рациональный человек рассматривает, прежде всего, функцию, предназначение какого-либо объекта и, исходя из этого, «додумывает», каким должен быть сам объект.

Иррациональный человек, наоборот, воспринимает в первую очередь свойства объекта, его форму и устройство и затем решает, как этот объект можно использовать. Например, он может сказать: «Как не любить этого человека, он так умен...» В данном случае качества человека определяют отношение к нему» (40).

Знакомясь с описанием шкал, читатель наверняка уже ответил на вопросы: кто он? логик или этик? интуитив или сенсорик? интроверт или экстраверт? рациональный или иррациональный?

Теперь читатель может определить, к какому из шестнадцати типов личностей он относится.

Типы именованы следующим образом. Допустим, вы – рациональный, логик, сенсорик, экстраверт. Тогда ваш тип обозначится так: логико-сенсорный экстраверт. Если же вы опять-таки логик, сенсорик и экстраверт, но иррациональный, то логика и сенсорики в названии поменяются местами, выйдет: сенсорно-логический экстраверт.

Таково общее правило: у рационального типа на первом месте в названии стоит рациональная функция (то есть логика или этика), у иррационального – иррациональная функция (интуиция или сенсорика).

Далее приведем таблицу 4.5, в которой определенному типу личности предложен соответствующий псевдоним.

Помимо полных названий, часто пользуются сокращенными. Например: сенсорно-этический интроверт – СЭИ, логико-интуитивный экстраверт – ЛИЭ.

В международной типологии (которая, вообще говоря, не совпадает с соционикой, но оперирует уже знакомыми читателю четыремя шкалами), интроверсия обозначается буквой – I, экстраверсия – E, этика – F, логика – T, интуиция – N, сенсорики – S, рациональность – J, иррациональность – P.

Однако нетрудно заметить, что соционика позволяет выбрать себе идеального партнера, с которым тебе всегда будет интересно и можно рассчитывать на долгую и счастливую семейную жизнь. Тех, кто хотел бы углубить свои познания в этом направлении, отошлем к книге американских авторов О.Крегер, Дж.М.Тьюсон (42).

Что же может дать соционика для педагогики и педагога?

Прежде всего, знание своего типа личности и знание типов личности ваших учеников избавит вас от многих грубых ошибок и просчетов.

Таблица 4.5

Тип личности	Сокращенное название	Международная номенклатура	Псевдоним
Логико-сенсорный экстраверт	ЛСЭ	ETSJ	Штирлиц
Логико-сенсорный интроверт	ЛЕИ	ITSJ	Горький
Сенсорно-логический экстраверт	СЛЭ	ETSP	Жуков
Сенсорно-логический интроверт	ЕЛИ	ITSP	Габен
Этико-сенсорный экстраверт	ЭСЭ	EFSJ	Гюго
Этико-сенсорный интроверт	ЭСИ	IFSJ	Драйзер
Сенсорно-этический экстраверт	СЭЭ	EFSP	Наполеон
Сенсорно-этический интроверт	СЭИ	IFSP	Дюма
Логико-интуитивный экстраверт	ЛИЭ	ETNJ	Лондон
Логико-интуитивный интроверт	ЛИИ	ITNJ	Робеспьер
Интуитивно-логический экстраверт	ИЛЭ	ETNP	Дон Кихот
Интуитивно-логический интроверт	ИЛИ	ITNP	Бальзак
Этико-интуитивный экстраверт	ЭИЭ	EFNJ	Гамлет
Этико-интуитивный интроверт	ЭИИ	IFNJ	Достоевский
Интуитивно-этический экстраверт	ИЭЭ	EFNP	Гексли
Интуитивно-этический интроверт	ИЭИ	IFNP	Есенин

Этот процесс определения собственно типа личности и типов личностей ваших учеников в соционике получил название «типоведения».

Типоведение дает нам незаменимый инструмент – модель нашего поведения в зависимости от того, какие типы взаимодействуют.

Чем глубже и чаще вы анализируете своих учеников, тем все более вы проникаете в их сущность, а это уже само по себе дает педагогический эффект. Если это же самое применить к педагогическому коллективу учителей, то в условиях педагогических инноваций эффект не заставит себя ждать.

Вообще в педагогической соционике с точки зрения практического применения можно выделить несколько этапов:

1. Социодиагностика, или типоповедение.
2. Социоанализ педагогических ситуаций и корректировка своих действий с учетом собственного типа и типа личности ученика.
3. Социоразвитие – стимулирование развития и саморазвития позитивных качеств своих учеников с учетом их личностных типов.

Педагогическая соционика открывает новые, реальные возможности для индивидуализации и дифференциации обучения и воспитания с учетом социотипов учащихся.

Более того, все ранее известные методы и методики должны в определенной мере быть трансформированы или их применение должно быть таким, чтобы учитель учитывал не только ту педагогическую задачу, которую он решает, но социотип конкретного ученика.

Как показало исследование В.Гуленко (38), необходимо опираться на «золотое правило» соционики: подобный обучает, а противоположный воспитывает. Суть этого правила заключается в том, что информация лучше усваивается от учителя, имеющего тождественный ученику тип интеллекта. Но что касается воспитания, то учитель противоположного типа как бы задает такие модели поведения, которые входят в противоречия с моделями поведения ученика и тем самым создают предпосылки для его развития.

В.Гуленко считает, что в воспитании с учетом соционики необходимо выделить четыре этапа в соответствии с освоением учениками основных функций жизнедеятельности.

В воспитании младших школьников упор лучше всего делать на развитие сенсорных функций и интуиции.

В возрасте от 12 до 14 лет упор в воспитании делается на этико-эмоциональные функции, на умение общаться с людьми различных типов. В этом же возрасте активно развивается логика мышления.

В старших классах идет процесс гармонизации всех психических функций с учетом его социотипа.

В педагогической соционике еще много неясных вопросов. Например, почему мы отдаем предпочтение противоположным типам, а на практике не всегда считаемся с ними?

На словах мы говорим, что «каждому свое», а на практике часто противимся тем, кто имеет точку зрения, не совпадающую с нашей. Однако опыт распознавания типа личности, учет его в повседневной практике обучения и воспитания, несомненно, создает надежные основы для совершенствования педагогической теории и практики лично ориентированной педагогики. Ее возможности дополнительно усиливаются, если сама личность воспитуемого познает и учитывает свой социотип и ориентирована на непрерывное творческое саморазвитие.

3.6. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКМЕОЛОГИЯ

Одной из приоритетных стратегий и одновременно областей человековедения, представляющих исключительный научный и практический интерес для педагогики, является акмеология. Президент Международной академии акмеологии Н.В.Кузьмина определяет акмеологию следующим образом: это «наука о закономерностях развития человека, достижения созидательной деятельности самореализации творческого потенциала. Иначе говоря, акмеология предметом своих исследований делает целостного человека в пору самореализации его творческой, то есть созидательной зрелости, когда на смену процессам воспитания, образования, обучения (основные понятия педагогики) приходят процессы самореализации в форме самовоспитания, самообразования, самосовершенствования, связанного с реализацией творческого замысла и получением искомого результата» (45, с.4).

И педагогами, и психологами давно замечено, что процессы творческой самореализации человека в духовной, интеллектуальной, физической, да и в любой профессиональной деятельности на различных этапах жизни далеко не одинаковы. В пору выбора профессии осуществляется творческое самоопределение, затем идет процесс овладения основами профессиональной деятельности, постепенно набирает силы и развивается процесс овладения профессиональным мастерством, и человек достигает пика своей профессионально-творческой зрелости. При этом его творческий потенциал достигает наивысшего для каждого человека уровня его возможностей. Что привлекает многих в акмеологии, в том числе и автора этих строк, так это те проблемы и вопросы, на которые может дать ответы эта новая интегративная наука:

1. Каковы наиболее благоприятные условия, траектория жизненного пути человека к достижению его профессионально-творческой зрелости?

2. Каковы условия, цели, средства, методы обучения и воспитания, а также жизнедеятельность самой личности для максимального раскрытия своего творческого потенциала, саморазвития и творческой самореализации еще в процессе получения среднего и высшего образования?

3. Какими профессиональными и личностными качествами должен обладать учитель, чтобы он смог создать условия для творческого саморазвития и самореализации ученика?

Это далеко не полный перечень вопросов, которые могут стать предметом исследования педагогической акмеологии.

Прилагательное «педагогическая» применительно к акмеологии характеризует все те реально существующие педагогические процессы обучения, воспитания, образования и социализации личности, но только в контексте тех вышеперечисленных вопросов и проблем, ко-

торые характеризуют человека в пору его созидательной зрелости, возможностей максимального саморазвития его творческого потенциала и самореализации.

На страницах этой книги уже обсуждались вопросы о сущности «творческого саморазвития» и «творческой самореализации». Что же касается понятия «творческий потенциал учащихся» или «творческий потенциал учителя», то оно в акмеологических исследованиях используется достаточно широко. Так, Н.В.Кузьмина связывает понятие «творческий потенциал» с понятием «энергopotенциал» человека: «Энергopotенциал человека – одна из важнейших характеристик его творческого гтенциала, которым даже он сам не всегда умеет воспользоваться, не зная, на что его направить. Диагностировать энергopotенциал человека (молодого, зрелого, пожилого) очень важно для его собственного самочувствия, формирования уверенности в себе и смелости»(45, с.43).

В настоящее время ведутся поиски различных методик диагностики как энергopotенциала человека, так и его творческого потенциала. Как часто в учительской среде можно слышать рассуждения о том или ином ученике, когда говорят, что он учится значительно ниже своих возможностей. А почему? Вот на этот вопрос и должна дать ответ педагогическая акмеология.

Или мы констатируем, что у данного молодого учителя большой творческий потенциал. Но возникает другой вопрос: каковы должны быть условия для творческой самореализации этого учителя? Естественно, самый главный резерв творчества, возможностей творческой самореализации скрыт в самом человеке.

В одном интервью Майю Плисецкую спросили, что заставляет ее так много работать, ведь ее успехи уже признаны во всем мире. На это великая балерина ответила, что ей труднее всего угодить самой себе. Именно эта собственная неудовлетворенность достигнутым творческим результатом и толкает человека к поиску все новых и новых внутренних возможностей и внешних условий для все более полной творческой самореализации.

К акмеологическим проблемам, творческим возможностям и наивысшим достижениям человека неоднократно обращался при разработке своей философско-педагогической концепции «диалога культур» В.С.Библер: «Героем каждый человек становится в момент акме, когда он полностью равен самому себе и втягивает свое прошлое в настоящее в момент героического поступка...»(44, с.44). «Каждый индивид способен смотреть на себя со стороны, перерешая свою судьбу в точках акме, исповеди и т.д.»(44, с.30). В другом месте, анализируя особенности античной культуры, В.С.Библер пишет: «Для античной культуры такой идеей самознания оказывается идея акме; не случайно время жизни человека определяется в этой культуре не годами рождения и смерти, но датой середины жизни, моментом

расцвета всех сил, когда в героическом поступке человека оказывается ответственным даже рок» (44, с.29).

В будущей науке, именуемой «педагогическая акмеология», вероятно, большое внимание будет уделено проблеме времени как одному из главных критериев в изменении степени возможностей и успеха человека в жизни. По К.Марксу, всякая экономия в конечном счете сводится к экономии времени. Учить ценить время, разумно его использовать как для творческого саморазвития, так и для творческой самореализации – это одна из главных задач педагогической акмеологии. Нужна не просто установка на экономию времени, необходима разработанная технология того, как обучать и воспитывать человека экономному расходованию времени.

О разумном и бережном отношении человека к его главному богатству – времени Д.Гранин писал так: «...Проблема разумного, человеческого обращения со временем становится все настоятельней... Проблема эта помогает понять человеку смысл его деятельности. Время – это народное богатство, такое же, как недра, лес, озера. Им можно пользоваться разумно и можно его губить. Так легко его проболтать, проспаться, истратить на бесплодные ожидания, на погоню за модой, на выпивку, да мало ли... Рано или поздно в наших школах начнут учить детей «времяпользованию». Автор убежден, что у человека надо с детства воспитывать любовь к природе и любовь ко времени. И учить, как беречь время, как его находить, как его добывать» (45).

Уважительного отношения ко времени не формирует у человека ни школа, ни вуз. Вместе с тем формула успеха состоит иногда из единственного слова «успеть».

Каждая профессия ставит вполне определенный класс творческих задач, в решении которых и раскрывается творческий потенциал специалиста. Е.А.Климов в связи с этим предложил следующую систему классов задач: «человек – человек», «человек – природа», «человек – техника», «человек – знаковая система», «человек – художественный образ». Кроме того, дополнительно выделяют задачи типа «человек – общество», «человек – рынок». Для профессиональной деятельности учителя, как известно, приоритетными являются задачи типа «человек – человек».

Но продуктивность решения этого типа задач, как считает Н.В.Кузьмина, зависит от многих показателей: «1) соответствия способов решения задач искомым конечным результатам; 2) времени, затраченного на решение; 3) качества решения; 4) продукта решения; 5) качества продукта по показателям» (46, с.11).

Уровни продуктивности, а следовательно, и вершина профессионально-творческого потенциала учителя во многом будут определяться именно этими показателями. И для педагогической акмеологии

было бы важно их учесть при разработке процедур диагностики творческого потенциала учителя.

Но на пути к вершинам профессионально-творческой самореализации учитель, как минимум, должен овладеть профессиональным мастерством. Понятие «мастерство» применительно к деятельности педагога особенно широко использовал А.С.Макаренко. «Мастерство воспитателя, – писал он, – не является каким-то особым искусством, требующим таланта, но это специальность, которой надо учить, как надо учить врача его мастерству, как надо учить музыканта» (47, с.268). И еще: «Мастерство – это то, чего можно добиться, и как может быть известный мастер – токарь, известный мастер – врач, так должен и может быть прекрасным мастером педагог... И каждый из вас, молодых педагогов, будет обязательно мастером, если не бросит нашего дела, а насколько он овладеет мастерством, – зависит от собственного напора»(47, с.244).

Нетрудно заметить, что понятие «мастерство» использовано А.С.Макаренко так же, как оно используется сейчас, когда речь идет о «педагогическом мастерстве» в значении достаточно высокого уровня профессионализма. Кратко можно сказать так: педагогическое мастерство – это высокий уровень профессионализма педагога. Но это еще не определение понятия, так как в данном случае не раскрывается специфика ведущих признаков и не указывается на компонентный состав того, что может нам раскрыть суть педагогического мастерства.

Анализируя работы Н.В.Кузьминой, В.А.Сластенина, полтавских ученых по проблеме становления профессионального мастерства учителя, автор пришел к следующему выводу: педагогическое мастерство учителя – это обобщенная характеристика высокого профессионализма учителя, высокий уровень развития его профессиональных и личностных качеств, среди которых системообразующими являются:

- высокий уровень развития личностных качеств учителя как человека культуры;
- профессионально-педагогическая компетентность;
- овладение техникой педагогического взаимодействия и современной технологией обучения и воспитания;
- способности к педагогическому творчеству и непрерывному творческому саморазвитию и творческой самореализации, которые в их органическом единстве гарантируют устойчивые, достаточно высокие результаты его педагогического труда.

Нетрудно увидеть, что педагогическое мастерство является важным, если не важнейшим, условием и одновременно этапом на пути к профессионально-творческой зрелости учителя. Все это важно учитывать и иметь в виду при разработке проблем педагогической акмеологии.

В педагогической акмеологии много нерешенных проблем. Назовем наиболее значимые из них:

– Почему одни достигают вершин творческой самореализации, а другие – нет?

– Каков наиболее оптимальный путь или хотя бы каковы наиболее значимые стратегии для достижения профессионального мастерства и профессионально-творческой зрелости учителя?

– Какова роль образования, обучения и воспитания в достижении вершин творческой самореализации человека?

– Каковы реальные возможности самого человека в творческом саморазвитии и творческой самореализации?

– Каковы особенности творческой самореализации человека в зависимости от типа личности?

Перечень возникающих в области педагогической акмеологии проблем можно было бы продолжить. Так, например, для решения любой из вышеперечисленных проблем необходимы надежные диагностические методики.

Однако, несмотря на сложность возникающих проблем, для все большего числа ученых и учителей становится ясно, что за педагогической акмеологией большое будущее. И задача современного учителя – встать на путь исследователя, смотреть на проблемы педагогической акмеологии глазами учителя-исследователя с тем, чтобы каждый день делать малый, но уверенный шаг к профессиональному мастерству и творческой зрелости.

3.7. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ВАЛЕОЛОГИЯ

Валеологию определяют как науку о здоровье (от латинского *valeo* – “здравствовать”, “быть здоровым”). Сам термин “валеология” введен в 1980 г. и принадлежит И.И.Брехману – автору книги “Валеология – наука о здоровье” (48).

Однако тщательное изучение этой и ряда других книг, статей и разного рода публикаций по проблемам валеологии все более склоняли автора этих строк к несколько другому определению. Валеология — наука о здоровье и здоровом образе жизни человека, ставящая целью его непрерывное самосовершенствование. Поскольку здоровье как следствие здорового образа жизни — процесс очень сложный, зависит от знаний, умений, которые человек может получить из разных наук, то «очевидно наука о здоровье должна быть интегральной, рождающейся на стыке экологии, биологии, медицины, психологии и других наук» (48, с.7). Не менее очевидно также, что за валеологией большое будущее. Ее изучение, практическое овладение ее принципами, правилами возможно двумя путями. Один вариант, в рамках вышеперечисленных наук. Другой вариант — в рамках самостоятельной науки — валеологии. При этом роль и значение стыковой области педагогики и валеологии настолько значитель-

на, что имеются веские основания для выделения этой области в относительно самостоятельную сферу научного знания, которая может быть названа «педагогической валеологией».

Педагогическая валеология — это наука о воспитании и обучении человека здоровому образу жизни и саморазвитии его знаний, умений и способностей к самооздоровлению.

Педагогическая валеология — наука междисциплинарная, она активно использует достижения не только педагогики, но и философии, физиологии, психологии, традиционной и нетрадиционной медицины.

Культура самооздоровления, ведения здорового образа жизни не дается человеку изначально, а является результатом его обучения, воспитания и саморазвития. Овладение знаниями, умениями, развитие способностей человека вести здоровый образ жизни, осуществлять непрерывное самооздоровление в любых условиях и ситуациях — вот та цель, которую преследует педагогическая валеология.

Однако что же такое здоровый образ жизни и просто «образ жизни»?

Осознание сущности «образа жизни» имеет очень важное значение, оно является мощным фактором как сохранения, здоровья, физических, духовных и интеллектуальных качеств человека, так и разрушения их.

Ю.П.Лисицин, специально исследовавший взаимосвязь образа жизни и здоровья человека, писал: «Образ жизни определяется от четырех составляющих: от экономической — «уровня жизни», социальной — «качества жизни», социально-психологической — «стиля жизни» и социально-экономической — «уклада жизни» (49, с.9).

Если учесть «компонентный состав» образа жизни, выделенный Ю.П.Лисициным, то можно дать следующее определение образу жизни человека.

Образ жизни человека — это обобщенная характеристика индивидуальных особенностей его поведения и жизнедеятельности, которая обусловлена его уровнем жизни, качеством жизни, стилем жизни и укладом жизни.

Как видим, «образ жизни» — это очень сложное понятие и очень сложная характеристика поведения и жизнедеятельности человека. Для понимания и конкретизации назовем некоторые виды того феномена, который мы обозначили «образом жизни». Например, мы часто говорим: нормальный образ жизни, безнравственный образ жизни, образ жизни делового человека, образ жизни, разрушающий здоровье человека или, например, здоровый образ жизни. Ясно, что для каждого из выделенных образов жизни будет свой набор тех вышеперечисленных четырех характеристик, которые и предопределяют, каков же образ жизни, в какой степени он соответствует или не соответствует нашим представлениям о норме.

На образ жизни человека влияет много внешних и внутренних факторов и особенно уровень и характер потребностей человека.

В настоящее время, особенно с развитием тенденций рыночной экономики, потребности людей, в том числе и наших учащихся, все более смещаются в сторону материального потребления, что идет в ущерб духовным потребностям и, следовательно, не способствует духовному самосовершенствованию личности. Именно об этом писал академик П.Л.Капица: «Материальное богатство находится вне человека и со временем расходуется и должно возобновляться. Духовное богатство, как наука и искусство, передается из поколения в поколение и сохраняется. Оно не имеет ограничения для своего роста... Неограниченный рост материального потребления становится для человека вредным и тормозит его духовное развитие (например, погоня за вещами лишает человека духовных радостей и гармонического развития, а чрезмерная еда приводит к ожирению)» (50, с.479).

Однако вернемся к проблеме здоровья. То, что здоровье россиян находится в катастрофическом состоянии, известно многим. Но мало кто, кроме медиков, активно противостоит этому. Как писала «Учительская газета» в № 33 за 1995 г., 80% детей, поступающих в первый класс, имеют различные отклонения в состоянии здоровья — от функциональных до хронических заболеваний, 30–35% детей к 6–7 годам нуждаются в лечении, 15–20% имеют хроническую патологию; в 1994 году вышли из стен школы здоровыми лишь 10–15% подростков; без принятия неотложных мер по охране здоровья обучающихся и воспитанников в 2000 году будут здоровы лишь менее 4% выпускников образовательных учреждений.

Учитель, знающий уровень здоровья своих детей и индивидуальные особенности их психического состояния, не будет возмущаться их непонятливостью, невнимательностью. Он не даст контрольную после очередной болезни ребенка, не будет придерживаться «единых жестких» правил для всех.

Исследования показывают, что «при прочих равных условиях в классах с бескомпромиссным властным учителем, придерживающимся жестких требований, текущая заболеваемость в два раза выше; почти втрое больше детей с так называемой микросимптоматикой, свидетельствующей о нарушении нервно-психического здоровья, чем в параллельном классе — с мягким, доброжелательным преподавателем» (51). Вот к чему приводит губительное влияние жестких правил.

А сколько ежегодных микрострессов создает учитель, любящий показать ученику, какой он безграмотный, исчеркивая красными чернилами тетради, затем устраивая публичный разнос «разгильдяям» и «лентяям».

Известно, что ухудшение здоровья идет прямо пропорционально учебным перегрузкам учащихся, их неудовлетворенности своим учителем и негативным отношением к изучаемому предмету.

Много бед и стрессов приносят для учеников родительские соборания, после которых давление на детей и конфликты с ними достигают критической отметки.

Как видим, сама школа, сама школьная атмосфера стала не безопасна для здоровья детей. И одно из первых правил педагогической валеологии, вероятно, должно быть таким: *обучая и воспитывая всякий раз, помни: не навредит ли это здоровью твоего ученика, воспитанника?*

Вообще принцип «Не навреди!», принадлежащий врачебной этике, должен стать одним из главных, если не главных принципов педагогической валеологии. Однако для того, чтобы учитель квалифицированно мог воспользоваться этим принципом, он должен многое знать и уметь в области педагогической валеологии и особенно сам вести здоровый образ жизни.

В связи с этим перед учителем возникает вопрос: Каковы подлинные основы здоровья и здорового образа жизни, которыми необходимо овладеть самому с тем, чтобы обучать им и воспитывать своих учеников?

Чтобы ответить на этот вопрос, обратимся к заповедям (законам) великого врача Гиппократ (460 — 337 гг. до н.э.), который сформулировал один из главных законов здорового образа жизни: «Ни насыщение, ни голод и ничто другое нехорошо, если переступает меру природы». Опираясь на этот закон Гиппократ, сформулируем **один из главных законов валеологии — закон меры**. Суть этого закона будет заключаться в том, что **для здоровья человека хорошо то, что в меру**. Однако это закон валеологии. А задача педагога заключается в том, чтобы разъяснить, убедить, мотивировать своего воспитанника, чтобы он во всех или по крайней мере в большинстве своих жизненных ситуаций следовал этому закону, ориентируясь на собственное чувство меры. Вот это чувство меры и необходимо периодически стимулировать и поддерживать на уровне постоянного сознания и осмысления того, что можно, а что нельзя. И если можно, то до какой степени.

Всем известно, что солнечные процедуры — это хорошо, но при соблюдении следующих правил:

- несколько первых дней необходимо загорать в тени;
- на солнце быть только в головном уборе;
- лучшее время для загорания до 10 часов утром и с 17 часов после обеда;
- сразу после еды не загорать;
- желательно время загорания наращивать от 10 минут до 1 часа.

Однако задача современного учителя знать не только эти и многие другие правила гигиены, здорового образа жизни, экологии, но и самой сути того, что такое здоровье?

На этот последний вопрос существуют разные варианты ответа. С точки зрения Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ): «Здоровье — это состояние полного физического, психического и социального благополучия».

Здоровье характеризует нормальное состояние и функционирование организма, его относительную саморегуляцию, согласованное взаимодействие его органов и равновесие с окружающей средой. Учитель должен уметь определять уровень своего здоровья и здоровья своих учеников. Существует несколько методик самооценки здоровья. Например, по пробе Бутейко. Если при задержке дыхания вы способны выдержать 40 сек — значит, вы здоровы, от 20 до 40 сек — здоровье ослаблено, менее 20 сек — имеются какие-то заболевания. По методике Н.М.Амосова «размер здоровья» определяется еще проще. Если ученик не болел в течение учебного года — у него высокий уровень здоровья. Если ученик болел в условиях, например, общей эпидемии гриппа — у него средний уровень здоровья. Если заболевания наблюдаются чаще, то здоровье ослаблено.

Не менее значимой составляющей нашего здоровья является психическое здоровье. Существуют различные системы, наставления по поддержанию и совершенствованию психического здоровья. В этом плане, пожалуй, наибольших результатов достигли йоги. Вот некоторые их правила:

- быть умеренным всегда и во всем;
- быть правдивым, искренним, доброжелательным;
- избегать накопительства;
- не допускать ругани, лжи, клеветы;
- относиться к другим людям как к себе, к своим родным и близким, любить людей.

У йогов существуют целые системы медитаций и аутотренинга для снятия утомления, напряжения. Во многих школах их изучение и практическое применение стало уже нормой.

Естественно, огромное значение для поддержания нормального здоровья имеет социальная среда, тот социальный микроклимат, который либо побуждает человека к здоровому образу жизни, либо формирует вредные установки и привычки. Образ жизни человека, его поведение и мышление, если они обеспечивают охрану и укрепление здоровья, могут быть названы здоровым образом жизни. Но следует иметь в виду, что образ жизни — это лишь один, хотя и важный фактор сохранения и поддержания здоровья.

«Установлено, что здоровье зависит от следующих факторов: 50% — образа жизни, 20% — наследственности, 20% — экологической обстановки, 10% — здравоохранения» (52).

Известно, что наиболее благоприятные условия здорового образа жизни – это двигательная активность, рациональное питание, отказ от вредных привычек, умение управлять собой и своим здоровьем.

В связи с этим, если вы хотите оценить образ жизни вашего ученика, воспитанника, то необходимо оценить, достаточно ли он уделяет внимания физической нагрузке, правильно и рационально ли он питается, нет ли у него вредных привычек, умеет ли он управлять собой в стрессовой, конфликтной или другой экстремальной ситуации.

Для современной ситуации особенно характерно укоренение вредных привычек в подростковом возрасте, затем их разрушительное действие часто продолжается в течение всей оставшейся жизни. Мы имеем в виду курение, употребление алкоголя, наркотиков, сквернословие, несоблюдение многих гигиенических правил, принятых в нормальном цивилизованном обществе.

Преодолению вредных привычек и приобщению человека к здоровому образу жизни могут помочь убедительнейшие примеры самооздоровления людей, весь жизненный путь которых — образец для подражания. Русским гением в плане самооздоровления по праву можно считать Порфирия Корнеевича Иванова, которого его ученики называют не иначе как «Русским богом». Три качества он более всего ценил в человеке и считал необходимым их развивать у себя и своих учеников. Это нравственные, интеллектуальные и физические силы. Он неустанно напоминал своим ученикам: «У человека должно быть три живых качества: совесть, разум и любовь к природе». Он был великим Учителем нас, живущих на Земле, и оставил нам много мудрости. И прежде всего, говорил он, «не надо отгораживаться от природы, а надо принимать ее такой, какая она есть. И тогда ваше тело будет жить согласно предписанным ему законам и станет крепким, здоровым, выносливым». Его продолжатели и ученики зовут его не иначе, как наш Учитель! Он разработал, применил на себе и заботливо передал многочисленным своим ученикам и последователям свои заповеди — советы, которые в концентрированном виде отражают его систему самооздоровления и известны как «Детка!...Сердечная просьба к тебе, прими от меня несколько советов, чтобы укрепить свое здоровье»:

«Детка!...Сердечная просьба к тебе, прими от меня несколько советов, чтобы укрепить свое здоровье».

1. Два раза в день купайся в холодной воде природной, чтобы тебе было хорошо. Купайся в чем можешь: озере, речке, ванной, принимай душ или обливайся. Это твои условия. Горячее купание (1–2 раза в неделю) заверши холодным.

2. Перед купанием или после него, а если возможно, то и совместно с ним, выйди на природу, встань босыми ногами на землю, а зимой на снег хотя бы на 1–2 минуты. Вдохни через рот несколько раз воздух и мысленно пожелай себе и всем людям здоровья.

3. Не употребляй алкоголя и не кури.

4. Старайся хоть раз в неделю полностью обходиться без пищи и воды: с пятницы 18–20 часов до 12 часов воскресенья. Зри твои заслуги и покой. Если тебе трудно, то держи хотя бы сутки.

5. В 12 часов воскресенья выйди на природу босиком и несколько раз подыши и помысли, как написано выше. Это праздник твоего тела. После этого можешь кушать все, что тебе нравится.

6. Люби окружающую тебя природу. Не плюйся вокруг и не выплевывай из себя ничего. Привыкни к этому — это твое здоровье.

7. Здоровайся со всеми везде и всюду, особенно с людьми пожилого возраста. Хочешь иметь у себя здоровье — здоровайся со всеми.

8. Помогай людям, чем можешь, особенно бедному, больному, обиженному, нуждающемуся. Делай это с радостью. Отзовись на его нужду душой и сердцем. Ты приобретешь в нем друга и поможешь делу мира!

9. Победи в себе жадность, лень, самодовольство, стяжательство, страх, лицемерие, гордость. Верь людям и люби их. Не говори о них несправедливо, не принимай близко к сердцу недобрых мнений о них.

10. Освободи свою голову от мыслей о болезнях, недомоганиях, смерти. Это твоя победа.

11. Мысль не отделяй от дела. Прочитал— хорошо. Но самое главное — ДЕЛАЙ!

12. Рассказывай и передавай опыт этого дела, но не хвались и не возвышайся этим. Будь скромн.

Желаю тебе счастья, здоровья хорошего.

Иванов Порфирий Корнеевич».

О различных нетрадиционных методиках самооздоровления мы вам советуем почитать в следующих книгах и пособиях:

1. Галиакберова Л.З. Мир нетрадиционной медицины. — Казань, 1990.

2. Воронин В.И. Хатха-йога. — М.: Медицина, 1989.

3. Бутейко К.П. Рожденные заново. // Твое здоровье. 1989. № 5.

4. Чтобы было тебе легко (нетрадиционные пути к здоровому образу жизни). — Волгоград, 1989 (О системе самооздоровления по П.К.Иванову).

5. Микулин А.А. Активное долголетие. — М.: Физкультура и спорт, 1977.

6. Статьи в журналах: «Физкультура и спорт». «Природа и человек», «Наука и жизнь».

Однако, самое главное, необходимо не только читать, а те методы и приемы нетрадиционной, народной медицины активно и мудро с учетом своих условий и возможностей систематически применять для самоусовершенствования и самооздоровления своего организма и своих учеников.

Заканчивая эту книгу, хотелось бы обратить внимание читателя на то, что не все позиции, подходы в разрешении педагогических проблем, а возможно, и сама книга в целом не бесспорны. Но как заметил ученый и писатель И.А.Ефремов: «Мы много говорим и спорим. Надо спорить, спорное утверждение, пьеса, книга встречаются на каждом шагу. Но все как-то забывают, что спор на словах — это еще не все. Единственный серьезный и реальный спор — делом, не словами. Спорный опыт — поставьте другой, спорная книга — создайте другую. Причем по тем же самым вопросам и предметам, не иначе» (53, с.82).

Будущее поколение педагогов, вероятно, увидит новые приоритеты и стратегии развития педагогики. Автор же этой книги глубоко верит, что сегодня и в обозримом будущем идеи педагогики ориентированной на творческого саморазвитие человека могут и должны занять свое достойное место в системе наук о человеке.

3.8. АВТОРСКИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МАКСИМЫ

— Творчество — это состояние гармонии души и любви к тому, что ты делаешь с особым энтузиазмом.

— Успех часто зависит от единственного слова успеть!

— Хорошее, творческое настроение — ключ к творческому успеху учителя.

— Если у учителя нет «Я-концепции» и творческого саморазвития, значит у него нет будущего.

— Творчески работающие учителя — это золотой фонд России в прошлом, настоящем и будущем.

— Универсальный критерий эффективности работы учителя — это те успехи и достижения, на которые способны его ученики.

— Творчески саморазвиваться — это значит ставить и решать творческие задачи на пределе своих способностей.

— Педагогика ориентированная на творческое саморазвитие человека будет тем активнее развиваться, эффективнее применяться, чем она будет более открыта к интеграции с философией, социологией, валеологией и другими науками о человеке.

— Чем выше уровень культуры творческого саморазвития учителя, тем больше вероятность ее трансляции в культуру творческого саморазвития его учеников.

— Педагогика ориентированная на творческое саморазвитие человека ценна тем, что она исследует закономерности перехода образования в самообразование, обучения в самообучение, воспитания в самовоспитание, развития в саморазвитие человека.

3.9. ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ

1. Попробуйте сформулировать по две-три проблемы, которые актуальны сегодня и будут актуальны в обозримом будущем в области:

- а) педагогики любви;
- б) эвристики для творческого саморазвития;
- в) педагогической синергетики;
- г) конфликтологии;
- д) педагогической соционики;
- е) педагогической акмеологии;
- ж) педагогической валеологии.

2. Придумайте тест, а если не сможете, то анкету с целью выявления, любят ли вас ваши ученики, и если любят, то за что?

3. Проведите исследование и изучите, какие эвристические (наводящие вопросы) задают учителя в процессе решения творческих задач, учебных проблем?

4. Систематизируйте наиболее типичные конфликты, которые возникают в процессе межличностных отношений:

- а) между учителем и учеником;
- б) между учащимися;
- в) между девочками и мальчиками вашего класса?

5. Какие проблемы удастся еще разрешить, кроме тех, которые описаны в параграфе 7.5, используя идеи соционики?

6. Используя идеи акмеологии, разработайте программу своего творческого саморазвития на ближайшие год — два.

7. Каких принципов и правил из области валеологии, то есть здорового образа жизни, вы бы хотели придерживаться сами и побуждали бы своих учеников к их активному применению?

ПРИЛОЖЕНИЕ

АНКЕТЫ И ТЕСТЫ к I разделу

АНКЕТА №1

ИЗУЧЕНИЕ ФАКТОРОВ И БАРЬЕРОВ ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЕЙ

Каждый из нижеперечисленных факторов оцените по 10-балльной шкале в сторону (+), а если это качество, явление вы рассматриваете как барьер в вашем творческом саморазвитии, то оцените его по 10-балльной шкале, но в сторону (-), то есть используйте номерную шкалу:

-10, -9, -8, -7, -6, -5, -4, -3, -2, -1, 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10.

I. Социальные

1. Уровень заработной платы.
2. Бытовые условия.
3. Жилищные условия.
4. Условия для полноценного досуга, отдыха.
5. Уровень и качество медицинского обслуживания.
6. Условия для продолжения образования, повышения квалификации.
7. Условия для самообразования.
8. Наличие необходимой психолого-педагогической литературы.
9. Нравственно-психологический климат в коллективе.

II. Организационно-педагогические

1. Демократизм и творческий стиль в управлении школой со стороны директора, завучей.
2. Уровень организации методической работы в школе.
3. Концепция, основные направления развития школы.
4. Хорошо спланированная экспериментально-исследовательская работа в школе.
5. Связь с учеными, их участие в организации экспериментально-исследовательской работы школы.
6. Аттестация учителей.
7. Возможность обучения на курсах повышения квалификации.
8. Наличие индивидуального плана самообразования, саморазвития.
9. Эффективность работы педсовета для совершенствования учебно-воспитательного процесса в школе.
10. Условия, которые создает администрация школы для творческой самореализации учителей.
11. Школьный научно-практический семинар учителей.

12. Конкурс «Учитель года».
13. Уровень организации методической работы в районе.

III. Профессионально-педагогические

1. Профессионализм (высокий уровень профессиональных знаний, умений).
2. Культура педагогического общения.
3. Педагогическое мастерство.
4. Интерес к педагогическим инновациям, новым технологиям обучения и воспитания.
5. Умение творчески использовать опыт других.
6. Способность к сотворчеству, к сотрудничеству как с учащимися, так и с коллегами.
7. Стремление к высоким результатам своего труда.
8. Интерес к новым идеям в области психологии и педагогики.
9. Ваш творческий потенциал,
10. Склонности и стремления заниматься в экспериментально-исследовательской работой.

IV. Психологические (личностные) качества

1. Творческая инициатива.
2. Интеллигентность, уровень общей культуры.
3. Интерес к педагогическим инновациям.
4. Стремления к профессиональному росту, самосовершенствованию.
5. Способность к видению психологических проблем.
6. Способность к самоанализу, к осознанию своих достоинств и недостатков.
7. Уровень способностей к самоорганизации, самоуправлению.
8. Уровень вашего творческого потенциала.
9. Уровень методической исследовательской культуры учителя.
10. Профессиональная компетентность.

АНКЕТА №2

Для учителей экспериментальных школ, лицеев, гимназий

ОЦЕНКА ПРИОРИТЕТНОСТИ ИССЛЕДОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ

Уважаемые коллеги! Вам предлагается каждую из нижесформулированных проблем оценить по 10-балльной шкале (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10) с точки зрения ее приоритетности, научной и практической значимости. Отнеситесь к процедуре оценивания взвешенно и обдуманно.

№	ПРОБЛЕМА	Оценка значимости и приоритетности
1.	Создание диагностической службы тестирования качества образования и воспитания	
2.	Качество профессиональной подготовки и переподготовки учителей	
3.	Преемственность детского сада, школы, вуза	
4.	Должное финансирование системы образования	
5.	Разработка программ и содержания новых интегрированных курсов, спецкурсов	
6.	Разработка и внедрение новых технологий обучения и воспитания	
7.	Повышение психолого–педагогической культуры родителей	
8.	Совершенствование управления и самоуправления на всех уровнях системы образования и воспитания.	
9.	Дифференциация и индивидуализация обучения и воспитания, в том числе и в работе с одаренными детьми	
10.	Нравственное и эстетическое воспитание и развитие личности	
11.	Взаимосвязь в работе школы, семьи и общественности	
12.	Гуманизация, гуманитаризация и демократизация образования	
13.	Подготовка учителей к экспериментально–исследовательской деятельности	
14.	Повышение экономической культуры учителей и учащихся	
15.	Экологическое образование и воспитание учащихся	
16.	Повышение правовой культуры учителей и учащихся	
17.	Соответствие содержания образования и воспитания с современными социально–экономическими условиями и требованиями жизни	
18.	Объективность и надежность оценки качества работы учителей и учащихся	
19.	Разработка и внедрение государственных образовательных стандартов	
20.	Повышение эффективности методической работы с учителями	
21.	Сохранение и укрепление здоровья детей	
22.	Организация внешкольной досуговой деятельности детей и учащихся	
23.	Возрождение национальных традиций, учет региональных и национальных особенностей в образовании и воспитании	
24.	Творческое использование передового отечественного опыта	
25.	Творческое использование зарубежного педагогического опыта	
26.	Разработка и внедрение технологий обучения, ориентированных на творческое саморазвитие личности	

АНКЕТА №3

Для родителей

ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМ И ПРЕДЛОЖЕНИЙ, СВЯЗАННЫХ С УЛУЧШЕНИЕМ КАЧЕСТВА РАБОТЫ ШКОЛЫ №___

Уважаемые родители! Просим вас искренне ответить на нижепоставленные вопросы. Для заполнения анкеты необходимо обвести кружком цифру варианта того ответа, который соответствует вашему мнению, либо кратко вписать ответа словами.

1. Какие изменения в учебном процессе школы могли бы способствовать повышению качества ее работы? Перечислите по степени значимости:

- изменение содержания изучаемых предметов, насыщение их новым, интересным материалом;
- совершенствование методов и форм обучения;
- повышение квалификации и качества работы учителей;
- создание профильных классов, усиление дифференциации обучения;
- организация более разнообразной работы учащихся по интересам;
- развитие культуры общения между учителями и учащимися, больше корректности в разрешении конфликтов;
- повышение качества воспитательной работы с учащимися;
- что еще ...

2. В классе какого профиля хотели бы вы обучать вашего сына (вашу дочь)?

1. Гуманитарный с углубленным научением английского языка;
2. Физико-математический.
3. Химико-биологический.
4. Математико-экономический.
5. В каком еще _____

3. Ваш сын (ваша дочь) считает так же, как и вы?

1. Да.
2. Нет.
3. Ответить затрудняюсь, так как

4. Ориентируетесь ли вы на то, чтобы ваш сын (ваша дочь) получили высшее образование?

1. Да.
2. Нет.
3. Ответить затрудняюсь, так как

5. Назовите учебные предметы, которые ваш сын (дочь) изучает с большим интересом _____

6. Назовите учебные предметы, которые ваш сын (дочь) изучает с трудом _____

7. Ваши 3 предложения, выполнение которых существенно улучшило бы качество учебно-воспитательной работы в школе?

1. _____
2. _____
3. _____

8. Что необходимо сделать, чтобы школа уже в ближайшие 3–4 года стала одной из лучших школ города?

1. _____
2. _____
3. _____

9. Какие необходимы нововведения в школе?

1. _____
2. _____
3. _____

10. Чем увлекается в свободное время ваш сын (дочь)?

11. Какие проблемы вас особенно волнуют и какая вам необходима помощь в воспитании вашего сына (дочери)?

12. Каков сегодня рейтинг престижа нашей школы среди лицеев, гимназий, школ нашего города (обозначьте цифрой _____)

Запишите свою фамилию, имя, отчество

_____ класс _____, в котором учится ваш сын (дочь), дату заполнения анкеты _____

БЛАГОДАРИМ вас за ценную информацию и искренние ответы.

АНКЕТА №4

Для старшеклассников

ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМ И ПРЕДЛОЖЕНИЙ, СВЯЗАННЫХ С УЛУЧШЕНИЕМ КАЧЕСТВА РАБОТЫ ШКОЛЫ №_____

Уважаемые старшеклассники! Просим вас как можно серьезнее отнестись к ответам на вопросы анкеты, так как ее результаты будут учтены и направлены на улучшение качества работы школы.

1. Какие изменения в учебном процессе школы могли бы способствовать повышению качества ее работы? Перечислите по степени значимости:

- изменение содержания изучаемых предметов, насыщение их новым, интересным материалом;
- совершенствование методов и форм обучения;
- повышение квалификации и качества работы учителей;
- создание профильных классов, усиление дифференциации обучения;

- организация более разнообразной работы учащихся по интересам;
- развитие культуры общения между учителями и учащимися, больше корректности в разрешении конфликтов;
- повышение качества воспитательной работы с учащимися;
- что еще ...

2. В классе какого профиля вы хотели бы обучаться?

1. Гуманитарный с углубленным изучением английского языка.
2. Физико-математический.
3. Химико-биологический.
4. Математико-экономический.
5. В каком еще _____

3. Ваши родители считают так же, как и вы?

1. Да.
2. Нет.
3. Затрудняюсь ответить, так как

4. Ориентируетесь ли вы на получение высшего образования?

1. Да.
2. Нет.
3. Затрудняюсь ответить, так как

5. Назовите учебные предметы, которые вы изучаете с большим интересом _____

6. Назовите учебные предметы, которые вы изучаете с трудом _____

7. Ваши 3 предложения, выполнение которых существенно улучшило бы качество учебно-воспитательной работы в школе?

1. _____
2. _____
3. _____

8. Что необходимо сделать, чтобы школа уже в ближайшие 3—4 года стала одной из лучших школ города?

1. _____
2. _____
3. _____

9. Какие необходимы нововведения в школе?

1. _____
2. _____
3. _____

10. Чем вы увлекаетесь, занимаетесь в свободное время?

11. Какие проблемы вас особенно волнуют и какая вам необходима помощь?

12. Каков сегодня рейтинг престижа нашей школы среди лицеев, гимназий, школ нашего города (обозначьте цифрой _____)

Запишите свою фамилию, имя

класс _____, в котором вы учитесь, дату заполнения анкеты _____

БЛАГОДАРИМ вас за ценную информацию и искренние ответы.

АНКЕТА-ТЕСТ №5

САМООЦЕНКА МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ

Особенностью предлагаемого теста является то, что он позволяет на основе самооценки знаний, умений и личностных качеств, отразить и определить актуальный уровень методологической культуры учителя.

При ответе на вопросы теста вы должны по десятибалльной шкале оценить степень выраженности соответствующих знаний, умений и личностных качеств.

1 балл — очень низкий уровень оцениваемого качества, или оно у вас еще не проявлено.

2 балла — низкий.

3 балла — ниже среднего.

4 балла — чуть ниже среднего.

5 баллов — средний уровень.

6 баллов — чуть выше среднего.

7 баллов — выше среднего.

8 баллов — высокий.

9 баллов — очень высокий.

10 баллов — наивысший.

Однако следует помнить, что все оценки относительны. При выставлении оценки мысленно представьте себе высший (10-й) уровень развития соответствующего качества и очень низкий (1-й) уровень, а затем найдите себе место на десятибалльной шкале. Обведите выбранный балл самооценки кружком.

1. В какой степени вы испытываете потребности в области обучения или воспитания что-то исследовать, реформировать?

(1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10)

2. Если у вас возникла какая-то блестящая педагогическая идея, то в какой степени вы способны, предварительно теоретически ее обосновав, экспериментально проверить?

(1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10)

3. В какой степени вы способны четко сформулировать суть исследуемой проблемы, цель, объект, предмет, рабочую гипотезу, задачи исследования, спланировать эксперимент?

(1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10)

4. В какой степени вы владеете такими методами педагогического исследования, как моделирование педагогических процессов, анкетирование, тестирование?

(1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10)

5. Как высоко вы оцениваете свои умения разработать самостоятельно анкету, тест?

(1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10)

6. В какой степени в процессе и при обработке результатов педагогического эксперимента вы способны использовать методы математической статистики, компьютерную технику?

(1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10)

7. Участвовали ли вы ранее в организации какого-либо педагогического эксперимента и какова была ваша активность, ответственность, степень участия?

(1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10)

8. Способны ли вы назвать основные методологические принципы педагогического исследования, а главное, в какой степени вы способны их применять?

(1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10)

9. Способны ли вы и в какой степени, обобщив результаты педагогического эксперимента, написать статью, выступить на научном семинаре, на научной конференции?

(1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10)

10. Как высоко вы оцениваете свои умения и способности вести научные дискуссии, отстаивать свою точку зрения по какому-либо спорному методологическому вопросу, педагогической проблеме?

(1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10)

По результатам ответов на вышепоставленные вопросы вы можете определить общий уровень вашей методологической культуры.

Суммарное число баллов	Уровень методологической культуры
10 – 18	1 – очень низкий
19 – 27	2 – низкий
28 – 36	3 – ниже среднего
37 – 45	4 – чуть ниже среднего
46 – 54	5 – средний
55 – 63	6 – чуть выше среднего
64 – 72	7 – выше среднего
73 – 81	8 – высокий
82 – 90	9 – очень высокий
91 – 100	10 – наивысший

ТЕСТ №1

ОЦЕНКА УРОВНЯ ИНТЕЛЛИГЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ

При ответе на вопросы теста необходимо выбрать один из трех вариантов и записать его. Например, 1-а, 2-б, 3-в и т.д.

1. Участвуете ли вы в каком-либо общественном движении, партии:
а) да; б) да, но не очень активно; в) принципиально не участвую.

2. Были ли у вас в последний год ситуации, когда вам приходилось защищать честь и достоинство ваших друзей или близких:
а) к счастью, пока нет; б) в какой-то степени да; в) да.

3. На основе сравнительной самооценки определите, кто вы:
а) правдолюб; б) принципиальный; в) целеустремленный.

4. Какие взаимоотношения у вас чаще всего складываются с новыми для вас людьми:
а) с новыми людьми я вступаю в контакт сравнительно трудно; б) дружеские; в) однозначно ответить трудно.

5. Как складывались у вас в последний год взаимоотношения с людьми другой национальности:
а) к сожалению, некоторые лица другой национальности своим поведением вызывают у меня раздражение; б) как и ранее, дружеские; в) когда как.

6. На основе сравнительной самооценки определите, кто вы в большей степени:
а) решительный; б) независимый; в) раскованный.

7. Как часто вам приходится идти на компромисс ради достижения личных целей:
а) часто; б) редко; в) иногда.

8. Были ли у вас в последний год ситуации, когда вам приходилось пожертвовать своим материальным благополучием или своим свободным временем ради воплощения своих идей:
а) да; б) да, но это для меня не характерно; в) нет.

9. На основе сравнительной самооценки определите, кто вы в большей степени:
а) человек прогрессивных идей; б) политически активный; в) патриот.

10. Были ли у вас ситуации, чтобы вы ставили собеседника в неловкое положение:
а) да; б) не часто, но было; в) стараюсь этого не делать.

11. На основе сравнительной самооценки определите, кто вы в большей степени:
а) совестливый; б) уважительный; в) лидер.

12. На основе сравнительной самооценки определите, кто вы в большей степени:
а) скромный; б) душевный; в) обязательный.

13. На основе сравнительной самооценки определите, кто вы в большей степени:

а) честный; б) принципиальный; в) предприимчивый.

14. Как вы относитесь к идеям альтруизма, к помощи другим людям:

а) практически всегда стараюсь помочь; б) помогаю, но избирательно; в) считаю, что каждый должен свои проблемы решать сам.

15. Способны ли вы в резкой форме сказать человеку все, что вы о нем думаете:

а) это для меня не характерно; б) когда как; в) да.

16. У вашего друга пропала собака. Что вы будете делать:

а) пойду искать вместе с ним; б) посочувствую; в) сделаю вид, что занят, так как это его проблемы.

17. На основе сравнительной самооценки определите, кто вы в большей степени:

а) обязательный; б) дружелюбный; в) эмоциональный.

18. На основе сравнительной самооценки определите, кто вы в большей степени:

а) добрый; б) юморист; в) целеустремленный.

19. На основе сравнительной самооценки определите, кто вы в большей степени:

а) доверчивый; б) гуманный; в) любознательный.

20. На основе сравнительной самооценки определите, кто вы в большей степени:

а) терпеливый; б) трудолюбивый; в) сообразительный.

21. На основе сравнительной самооценки определите, кто вы в большей степени:

а) генератор идей; б) логик-теоретик; в) практик.

22. На основе сравнительной самооценки определите, кто вы в большей степени:

а) критик; б) эрудит; в) организатор.

23. На основе сравнительной самооценки определите, кто вы в большей степени:

а) аналитик; б) критик; в) дипломат.

24. Какое из устремлений для вас наиболее характерно в последний год:

а) стремление профессионально самоопределиться, найти приличную работу, должность; б) стремление как можно больше зарабатывать; в) стремление к саморазвитию, самообразованию, профессиональному росту.

25. Отметьте самую важную причину, из-за которой вам трудно самостоятельно овладеть иностранным языком:

а) практически нет свободного времени; б) нет настойчивости, целеустремленности; в) нет необходимых способностей и склонностей.

26. На основе сравнительной самооценки определите, кто вы в большей степени:

а) самокритичный; б) справедливый; в) решительный.

27. На основе сравнительной самооценки определите, кто вы в большей степени:

а) эрудированный; б) книголюб; в) практичный.

28. Как вы чаще всего поступаете в конфликтной ситуации:

а) стремлюсь «не делать из мухи слона» и по возможности уйти от конфликта, чтобы не портить себе и другим настроение; б) стремлюсь «не теряя лица» выйти из конфликта достойно; в) стремлюсь во что бы то ни стало отстоять свою точку зрения.

29. Что для вас предпочтительнее если не сегодня, то хотя бы на перспективу:

а) заняться наукой, защитить диссертацию; б) стать известным человеком, например артистом, спортсменом; в) стать предпринимателем, бизнесменом.

30. Ваши друзья и знакомые считают вас человеком, имеющим:

а) эстетический вкус и художественную культуру; б) широкую эрудицию; в) хорошие здоровье и силу.

31. На основе сравнительной самооценки определите, кто вы в большей степени:

а) духовно богатая личность; б) физически развитая личность; в) предприниматель.

32. На основе сравнительной самооценки определите, кто вы в большей степени:

а) профессионал своего дела; б) организатор; в) эрудит.

33. Какой из трех сфер деятельности вы бы отдали предпочтение:

а) участие в охране окружающей среды, в движении «зеленых»; б) преподаватель курса эстетики в школе или в вузе; а) занялся бы спортом на профессиональном уровне.

34. Представьте себе, что вы — директор малого предприятия. Каковы ваши знания и способности:

а) решать финансовые и экономические вопросы; б) разрешать конфликты, спорные дела в коллективе; в) квалифицированно вести переговоры, представлять фирму за рубежом.

35. Дайте сравнительную самооценку своих знаний, способностей:

а) в области законодательства и права; б) в области психологии управления людьми; в) в области маркетинга, рекламы и продвижения товара на рынок.

36. Представьте себе, что вы ведете предвыборную кампанию и хотите стать мэром города. К чему вы больше готовы:

а) вести политические дискуссии; б) отвечать на каверзные вопросы; в) проявить силу воли и стремление к достижению цели.

Далее сложите набранные вами баллы по блокам:

Ответы оцениваются в баллах следующим образом

Вопрос	Ответы и баллы	Вопрос	Ответы и баллы
1	а) 3 б) 2 в) 1	19	а) 3 б) 2 в) 1
2	а) 1 б) 2 в) 3	20	а) 3 б) 2 в) 1
3	а) 3 б) 2 в) 1	21	а) 3 б) 2 в) 1
4	а) 1 б) 3 в) 2	22	а) 3 б) 2 в) 1
5	а) 1 б) 3 в) 2	23	а) 3 б) 2 в) 1
6	а) 1 б) 3 в) 2	24	а) 1 б) 2 в) 3
7	а) 1 б) 3 в) 2	25	а) 3 б) 2 в) 1
8	а) 3 б) 2 в) 1	26	а) 3 б) 2 в) 1
9	а) 3 б) 2 в) 1	27	а) 3 б) 2 в) 1
10	а) 1 б) 2 в) 3	28	а) 3 б) 2 в) 1
11	а) 3 б) 2 в) 1	29	а) 3 б) 2 в) 1
12	а) 3 б) 2 в) 1	30	а) 3 б) 2 в) 1
13	а) 3 б) 2 в) 1	31	а) 3 б) 2 в) 1
14	а) 3 б) 2 в) 1	32	а) 3 б) 2 в) 1
15	а) 3 б) 2 в) 1	33	а) 3 б) 2 в) 1
16	а) 3 б) 2 в) 1	34	а) 3 б) 2 в) 1
17	а) 3 б) 2 в) 1	35	а) 3 б) 2 в) 1
18	а) 3 б) 2 в) 1	36	а) 3 б) 2 в) 1

Примечания:

с 1 — 9 вопрос (гражданские качества);
с 10 — 18 вопрос (нравственные качества);
с 19 — 27 вопрос (интеллектуальные качества);
с 28 — 36 вопрос (общая культура личности). Для каждого блока качеств вы можете определить по 9-балльной шкале уровень развития личностных качеств:

- 1-й, очень низкий уровень (9 — 10 баллов);
- 2-й, низкий уровень (11 — 12 баллов);
- 3-й, ниже среднего (13 — 14 баллов);
- 4-й, чуть ниже среднего (15 — 16 баллов);
- 5-й, средний уровень (17—18 баллов);
- 6-й, чуть выше среднего (19—20 баллов);
- 7-й, выше среднего (21—22 балла);
- 8-й, высокий уровень (23—24 балла);
- 9-й, очень высокий уровень (25—27 баллов);
- 10-й, наивысший уровень (26 баллов).

Итак, вы рассчитали и определили, например, что уровень развития:

- а) гражданских качеств — 6-й,
- б) нравственных качеств — 5-й,
- в) интеллектуальных качеств — 7-й,
- г) общей культуры — 5-й.

Далее, вы можете для себя рассчитать интегральную оценку уровня интеллигентности, например:

$(3+5+7+5)/4 = 5$, то есть средний уровень интеллигентности личности.

После того, как получен результат, следует раскрыть и охарактеризовать концептуальную основу предлагаемого теста.

Несмотря на то, что понятие «интеллигентность» широко используется в нашей повседневной школьной, вузовской и профессиональной практике для характеристики личности, однако сколько-нибудь четких определений мы не нашли. Результаты наших исследований, на которых мы не будем пока останавливаться, позволили нам дать следующее определение интеллигентности.

Интеллигентность — это интегральная характеристика высокогуманных и прогрессивных гражданских, нравственных и интеллектуальных качеств личности в единстве с высокой общей культурой.

Чтобы далее представить компонентный состав качеств личности, характеризующих ее интеллигентность, целесообразно предложить респонденту их самооценку по 10-балльной шкале.

При этом следует разъяснить, что означают баллы:

- 1 — очень низкий уровень развития соответствующего качества;
- 2 — низкий;
- 3 — ниже среднего;
- 4 — чуть ниже среднего;
- 5 — средний уровень;
- 6 — чуть выше среднего;
- 7 — выше среднего;
- 8 — высокий;
- 9 — очень высокий;
- 10 — наивысший уровень развития.

При самооценке качеств личности, характеризующих ее интеллигентность, следует иметь в виду, что эта шкала относительна.

Мысленно респондент должен сравнить себя с некоторым эталоном интеллигентного человека. Для ученого, например, это может быть академик А.Д. Сахаров, для педагогов — В.А. Сухомлинский, для студентов — это наиболее авторитетный и интеллигентный студент курса, для учащихся — это наиболее интеллигентный ученик класса, школы.

Качества личности, характеризующие ее интеллигентность

Гражданские качества	Баллы
1. Социальная активность	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2. Гражданское мужество	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3. Правдолюбие	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4. Демократизм	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5. Интернационализм	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6. Независимость убеждений	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
7. Принципиальность	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
8. Подвижность	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
9. Прогрессивность взглядов	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Нравственные качества	
10. Тактичность	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
11. Совестьливость	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
12. Скромность	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
13. Честность	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
14. Уважительность	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
15. Душевность	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
16. Отзывчивость	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
17. Обязательность	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
18. Доброжелательность	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Интеллектуальные качества	
19. Способность понять другого	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
20. Терпимость к инакомыслию	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
21. Творческая активность	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
22. Критичность мышления	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
23. Способность к самоанализу	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
24. Способность к самообразованию	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
25. Способность к самосовершенствованию	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
26. Самокритичность	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
27. Эрудированность	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Общая культура	
28. Культура общения и поведения	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
29. Культура умственного труда	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
30. Эстетическая и художественная культура	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
31. Физическая культура	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
32. Профессиональная культура	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
33. Экологическая культура	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
34. Экономическая культура	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
35. Правовая культура	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
36. Политическая культура	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Результаты самооценки вышеперечисленных качеств также могут быть использованы для расчета среднего балла (уровня) развития гражданских качеств, нравственных, интеллектуальных черт и общей культуры личности.

После этого можно рассчитать средний уровень интеллигентности личности в целом. Далее сравниваются результаты, полученные на основе теста и по открытой 10-балльной шкале, и дается усредненная оценка уровня интеллигентности личности.

Открытая 10-балльная шкала и результаты тестирования дают богатый материал для размышления и разработки индивидуальных программ саморазвития интеллигентности личности.

ТЕСТ №2

ОЦЕНКА УРОВНЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ЛИЧНОСТИ

При ответе на вопросы теста необходимо выбрать и записать один из Вариантов ответа. Например: 1-а, 2-г, 3-в и т.д. Постарайтесь давать искренние ответы, тогда вы получите весьма интересную, а главное — более объективную информацию о себе.

1. Я знаю, чего хочу добиться в ближайшие 2—3 года:
а) да, б) скорее всего, да, в) трудно сказать, г) скорее всего, нет, д) нет.
2. Я ценю деловых, практичных и предприимчивых людей:
а) да, б) скорее всего, да, в) трудно сказать, г) скорее всего, нет, д) нет.
3. Я знаю, в какой сфере я могу прилично заработать:
а) да, б) скорее всего, да, в) трудно сказать, г) скорее всего, нет, д) нет.
4. У меня хватает энергии, чтобы довести начатое дело до конца:
а) да, б) скорее всего, да, в) когда как, г) скорее всего, нет, д) нет.
5. Я устаю после работы:
а) да, б) скорее всего, да, в) когда как, г) довольно часто, д) нет.
6. Мои родители и учителя считали меня старательным и прилежным:
а) да, б) чаще всего, да, в) когда как, г) скорее всего, нет, д) нет.
7. Мне удается, казалось бы, при неразрешимой проблеме найти неожиданно простое и даже оригинальное решение:
а) да, б) сравнительно часто, в) когда как, г) редко, д) нет.
8. Я быстро осваиваю новые виды деятельности:
а) да, б) чаще всего, в) когда как, г) не всегда, д) нет.
9. Я бываю инициатором нововведений в нашем коллективе:
а) да, б) чаще всего, в) иногда, г) очень редко, д) нет.
10. Я способен идти на риск, даже если шансы на успех невелики:
а) да, б) скорее всего, да, в) когда как, г) скорее всего, нет, д) нет.
11. Мои друзья считают меня человеком решительным:
а) да, б) скорее всего, да, в) кто как, г) скорее всего, нет, д) нет.
12. Покупая дорогую, но необходимую мне вещь, я принимаю решение сам, полагаясь на свой вкус:
а) да, б) чаще всего, да, в) когда как, г) часто советуюсь, д) советуюсь практически всегда.
13. Я высказываю свое мнение, даже если кому-то оно не нравится:
а) да, б) скорее всего, да, в) когда как, г) скорее всего, нет, д) нет.
14. В дискуссиях и спорах мне чаще всего удается настоять на своем:
а) да, б) скорее всего, да, в) когда как, г) скорее всего, нет, д) нет.
15. Принимая ответственное решение, я полагаюсь только на себя, и ни с кем не советуюсь:
а) да, б) чаще всего, да, в) когда как, г) чаще всего, нет, д) нет.
16. В кругу друзей мне нравится и удается быть «душой компании»:
а) да, б) скорее всего, да, в) когда как, г) иногда, д) нет.

17. Мне легко удастся установить контакт с новыми для меня людьми:

а) да, б) сравнительно часто, в) когда как, г) редко, д) нет.

18. Я предпочитаю брать на себя ответственность, руководя людьми, чем подчиняться кому-либо:

а) да, б) скорее всего, да, в) когда как, г) скорее всего, нет, д) нет.

19. Я систематически занимаюсь самообразованием, саморазвитием своих личностных качеств:

а) да, б) скорее всего, да, в) когда как, г) очень слабо и редко, д) нет.

20. Я веду дневник, где планирую свою жизнь, анализирую свои промахи и ошибки:

а) да, б) часто, в) периодически, г) очень редко, д) нет.

21. Если я чего-то добился, то благодаря самообразованию и саморазвитию:

а) да, б) скорее всего, да, в) ответить затрудняюсь, г), скорее всего, нет, д) нет.

22. Вечером после рабочего дня я засыпаю:

а) очень быстро, б) сравнительно быстро, в) когда как, г) иногда страдаю бессонницей, д) часто страдаю бессонницей.

23. Если мне кто-либо нагрубит, то я быстро забываю об этом:

а) да, б) скорее всего, да, в) когда как, г) скорее всего, нет, д) нет.

24. Я стремлюсь, и мне удастся не втягивать себя в конфликты:

а) да, б) скорее всего, да, в) когда как, г) скорее всего, нет, д) нет.

25. Считают ли вас друзья, коллеги по работе человеком «с перспективой» (в плане профессионального роста):

а) да, б) скорее всего, да, в) когда как, г) скорее всего, нет, д) нет.

26. Как часто по своей личной инициативе вы участвуете в дискуссиях, семинарах, конференциях:

а) часто, б) сравнительно часто, в) периодически, г) сравнительно редко, д) не участвую.

27. В профессиональном плане (в плане профессионального самоопределения и повышения квалификации) в последние два года я имею продвижение:

а) да, б) скорее всего, да, в) трудно сказать, г) скорее всего, нет, д) нет.

28. Я считаю, что работу нужно делать тщательно и качественно или не делать вообще:

а) да, б) чаще всего, в) не любая работа требует одинаковой тщательности, г) мне не все в равной степени удается делать качественно, д) я делаю все быстро, но недостаточно качественно.

29. Я могу одну и ту же работу неоднократно переделывать, вносить качественные улучшения:

а) да, б) чаще всего, в) когда как, г) скорее всего, нет, д) нет.

30. Были ли у вас случаи, чтобы ваш руководитель попросил вас переделать еще раз:

а) такого я что-то не помню, б) очень редко, в) периодически, г) сравнительно часто, д) очень часто.

Далее переведите результаты ваших ответов в баллы. При ответах на вопросы: а — 5 баллов, б — 4 балла, в — 3 балла, г — 2 балла, д — 1 балл.

Если вы суммируете набранное число баллов, то получите число, находящееся в интервале от 30 — 150 баллов.

Баллы	Уровень конкурентоспособности личности
30 – 42	1 – очень низкий
43 – 57	2 – низкий
58 – 70	3 – ниже среднего
71 – 83	4 – чуть ниже среднего
84 – 96	5 – средний
97 – 109	6 – чуть выше среднего
110 – 122	7 – выше среднего
123 – 137	8 – высокий
138 – 140	9 – очень высокий
141 – 150	10 – наивысший

Кроме того, вы можете проанализировать причины, ваши личные качества и способности, которые не позволили вам набрать более высокий балл, и выявить резервные возможности повышения вашей конкурентоспособности. Для этого найдите свое место на шкалах способностей и личностных качеств, определяющих уровень вашей конкурентоспособности, просчитав баллы оценок по блокам вопросов. Например, просуммируйте число баллов по блоку вопросов № 1, 2, 3 (см. далее по шкале).

Итак, тест № 2 позволяет оценить уровень конкурентоспособности личности, что в условиях перехода страны к рыночной экономике представляет существенный интерес и исключительно важное значение. В различных сферах деятельности степень ее успешности оценивается производительностью труда, качеством и количеством произведенного конечного продукта. Но когда речь идет о конкурентоспособности личности, то имеется в виду не только и часто не столько конечные результаты ее деятельности, сколько ее способность выстоять и победить в конкурентной борьбе.

В качестве примера можно взять зарубежных и отечественных менеджеров, имевших и имеющих устойчиво высокие уровни конкурентоспособности (Генри Форда, Ли Якокка, Артема Тарасова, Святослава Федорова, Александра Боссерта и других), которые показали, что при всей несхожести их характеров и сфер деятельности все они имеют инвариантные — присущие всем им общие личностные качества, характеризующие их конкурентоспособность.

Среди множества качеств, которые определяют и характеризуют конкурентоспособность личности, нам удалось выделить 10 систе-

Шкалы способностей в личностных качествах, определяющих уровень конкурентоспособности личности

1. Имеющие размытые цели и ценностные ориентации (вопр. 1, 2, 3)	Уровни развития 1 2 3 4 5 6-7 8 9 10 3-5 6-7 8 9 10 11 12 13-15 Баллы	Имеющие четкие цели и ценностные ориентации
2. Ленивый (вопр. 4, 5, 6)	Уровни развития 1 2 3 4 5 6-7 8 9 10 3-5 6-7 8 9 10 11 12 13-15 Баллы	Трудолюбивый
3. Консервативный (вопр. 7,8,9)	Уровни развития 1 2 3 4 5 6-7 8 9 10 3-5 6-7 8 9 10 11 12 13-15 Баллы	Творческий
4. Осторожный (вопр. 10-12)	Уровни развития 1 2 3 4 5 6-7 8 9 10 3-5 6-7 8 9 10 11 12 13-15 Баллы	Рисковый
5. Внушаемый (вопр. 13–15)	Уровни развития 1 2 3 4 5 6-7 8 9 10 3-5 6-7 8 9 10 11 12 13-15 Баллы	Независимый
6. Ведомый (вопр. 16–18)	Уровни развития 1 2 3 4 5 6-7 8 9 10 3-5 6-7 8 9 10 11 12 13-15 Баллы	Лидер
7. Имеющий остановленное саморазвитие (вопр. 19—21)	Уровни развития 1 2 3 4 5 6-7 8 9 10 3-5 6-7 8 9 10 11 12 13-15 Баллы	Способный к непрерывному саморазвитию
8. Стрессо-неустойчивый (вопр. 22—24)	Уровни развития 1 2 3 4 5 6-7 8 9 10 3-5 6-7 8 9 10 11 12 13-15 Баллы	Стрессо-устойчивый
9. Остановленный профессиональный рост (вопр. 25-27)	Уровни развития 1 2 3 4 5 6-7 8 9 10 3-5 6-7 8 9 10 11 12 13-15 Баллы	Непрерывный профессиональный рост
10. Не стремящийся к высокому качеству конечного продукта (вопр. 28–30)	Уровни развития 1 2 3 4 5 6-7 8 9 10 3-5 6-7 8 9 10 11 12 13-15 Баллы	Стремящийся к высокому качеству конечного продукта

мообразующих и приоритетных. Итак, конкурентоспособность личности характеризуют синтез таких качеств, как четкость целей и ценностных ориентации, трудолюбие, творческое отношение к делу, способность к риску, независимость, способность быть лидером, стремление к непрерывному саморазвитию, стрессоустойчивость, стремление к непрерывному профессиональному росту, к высокому качеству конечного продукта своего труда.

ТЕСТ № 3

ОЦЕНКА УРОВНЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ

В тесте используется 10-балльная шкала самооценки личностных качеств либо частоты их проявления, которые и характеризуют уровень развития творческого потенциала личности.

Однако следует помнить, что все оценки относительны. При самооценке мысленно представьте себе наивысший (10-й) уровень развития соответствующего качества и низший (1-й) уровень и найдите себе место на 10-балльной шкале.

1. Как часто начатое дело вам удается довести до логического конца?

2. Если всех людей мысленно разделить на логиков и эвристов, то есть генераторов идей, то в какой степени вы — генератор идей?

3. В какой степени вы относите себя к людям решительным?

4. В какой степени ваш конечный «продукт», ваше творение чаще всего отличается от исходного проекта, замысла?

5. Насколько вы способны проявить требовательность и настойчивость, чтобы люди, которые обещали вам что-то, выполнили бы свое обещание?

6. Как часто вам приходится выступать с критическими суждениями в адрес кого-либо?

7. Как часто решение возникающих у вас проблем зависит от вашей энергии и напористости?

8. Какой процент людей в вашем коллективе чаще всего поддерживают вас, ваши инициативы и предложения?

9. Как часто у вас бывает оптимистичное и веселое настроение?

10. Если все проблемы, которые приходилось вам решать за последний год, условно разделить на теоретические и практические, то каков среди них удельный вес практических проблем?

11. Как часто вам приходилось отстаивать свои принципы, убеждения?

12. В какой степени ваша общительность, коммуникабельность способствует решению жизненно важных для вас проблем?

13. Как часто у вас возникают ситуации, когда главную ответственность за решение наиболее сложных проблем и дел в коллективе вам приходится брать на себя?

14. Как часто и в какой степени ваши идеи, проекты удается воплотить в жизнь?

15. Как часто вам удается, проявив находчивость и даже предприимчивость, хоть в чем-то опередить своих соперников по работе или учебе?

16. Как много людей среди ваших друзей и близких, которые считают вас человеком воспитанным и интеллигентным?

17. Как часто вам в вашей жизни приходилось предпринимать нечто такое, что было воспринято даже вашими друзьями как неожиданность, как принципиально новое дело?

18. Как часто вам приходилось коренным образом реформировать свою жизнь или находить принципиально новые подходы в решении старых проблем?

По результатам самооценки вы можете далее построить свой профиль творческих качеств и определить, к какому типу творческой личности вы относитесь (по наивысшему уровню развития соответствующего качества) (см. рис. 1).

Кроме того, вы можете определить уровень вашего творческого потенциала на основе суммарного числа набранных вами баллов.



Рис. 1. Построение профиля творческих качеств и определение типа творческой личности (пример использования 10-балльных шкал самооценки)

Суммарное число баллов	Уровень творческого потенциала личности
18 – 39	1 – очень низкий уровень
40 – 54	2 – низкий
55 – 69	3 – ниже среднего
70 – 84	4 – чуть ниже среднего
85 – 99	5 – средний уровень
100 – 114	6 – чуть выше среднего
115 – 129	7 – выше среднего
130 – 142	8 – высокий уровень
143 – 162	9 – очень высокий уровень
163 – 180	10 – наивысший

ТЕСТ №4

ОЦЕНКА СТЕПЕНИ БЮРОКРАТИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ

В тексте используется 10-балльная шкала самооценки.

1. В какой степени вы являетесь сторонником сохранения традиций в коллективе?

2. В какой степени и как часто в принятии рискованных решений проявляете осторожность и осмотрительность?

3. Насколько важно современному руководителю знать и уметь скрупулезно вести документацию (приказы, постановления, деловую переписку и т.д.)?

4. В какой степени вы придерживаетесь правила: «Работать надо не спеша»?

5. Считаете ли вы, что внешняя атрибутика, интерьер помещения, дорогая мебель и т.д. имеют существенное, а порой и решающее значение в оценке значимости труда руководителя?

6. Как часто вам приходится менять свою точку зрения на диаметрально противоположную, если того требуют обстоятельства?

7. В какой степени современному руководителю важно выделиться, быть замеченным вышестоящим руководством, чтобы продвинуться по службе?

8. В какой степени для современного руководителя важно придерживаться принципа «Не конфликтовать» как с вышестоящим руководителем, так и с членами своего коллектива?

9. Считаете ли вы, что каждый руководитель при удобном случае использует свое служебное положение в личных целях?

10. Представим себе, что вы — руководитель фирмы. Способны ли вы и в какой степени, подчеркивая свое превосходство, поставить «зарвавшегося» подчиненного на свое место?

11. В какой степени важно современному руководителю вести «до-сье» промахов и ошибок на наиболее критически относящихся к нему подчиненных с тем, чтобы при удобном случае его использовать?

12. Насколько важно в современных условиях для руководителя придерживаться правила: «Прежде чем принять какое-то решение, необходимо посоветоваться с коллективом»?

13. В какой степени, руководя коллективом, вы будете отдавать приоритет внедрению новой техники, технологии по сравнению с решением социальных проблем в коллективе?

14. Как часто и в какой степени необходимо современному руководителю перестраиваться, а иногда и менять свой курс, чтобы быть на высоте своего положения?

15. Представим себе, что вы руководитель крупной фирмы. Как часто личные просьбы ваших сотрудников вам не удается выполнить в связи с вашей занятостью и перегруженностью?

16. Как часто для руководителя крупного коллектива вопрос, требующий конкретного решения, приходится неоднократно согласовывать, а иногда и просто «доводить до сознания масс»?

17. В какой степени популярность руководителя влияет на успех дела?

18. Как часто ваши проекты остаются «прожектками», то есть им бывает не суждено осуществиться?

Суммарное число баллов

- 18 – 32
- 33 – 46
- 47 – 60
- 61 – 74
- 75 – 88
- 89 – 102
- 103 – 116
- 117 – 130
- 131 – 144
- 145 – 180

Уровень выраженности бюрократических качеств личности

- 1 – очень низкий уровень
- 2 – низкий
- 3 – ниже среднего
- 4 – чуть ниже среднего
- 5 – средний уровень
- 6 – чуть выше среднего
- 7 – выше среднего
- 8 – высокий уровень
- 9 – очень высокий уровень
- 10 – наивысший



Рис. 2. Профиль бюрократических качеств личности руководителя (пример использования 9-балльных шкал самооценки)

Примечания:

* «Демократ» и «перестроечник» — это новые типы бюрократов. «Демократ» – в кавычках, так как он внешне играет в демократию лишь подстраиваясь под ее лозунги.

** «Перестроечник» — это также новый тип бюрократа, который понял перестройку, как «...все разрушим, а затем...». Он бесконечно перестраивается и так долго, что ему уже не остается времени на работу, на настоящее дело.

По результатам самооценки вы можете построить свой профиль бюрократических качеств личности и определить, к какому типу бюрократа у вас, к сожалению, более всего склонности (см. рис. 2).

Кроме того, вы можете определить общий уровень (степень выраженности) бюрократичности на основе суммарного числа набранных вами баллов.

ТЕСТ №5

ОЦЕНКА УРОВНЯ КОНФЛИКТНОСТИ ЛИЧНОСТИ

При ответе на вопросы теста из трех предлагаемых вариантов ответа выберите один и запишите его. Например: 1-а, 2-б, 3-в и т.д.

1. Характерно ли для вас стремление к доминированию, то есть к тому, чтобы подчинить своей воле других:

а) нет, б) когда как, в) да.

2. Есть ли в вашем коллективе люди, которые вас побаиваются, а, возможно, и ненавидят:

а) да, б) ответить затрудняюсь, в) нет.

3. Кто вы в большей степени:

а) пацифист, б) принципиальный, в) предприимчивый.

4. Как часто вам приходится выступать с критическими суждениями:

а) часто, б) периодически, в) редко.

5. Что для вас было бы наиболее характерно, если бы вы возглавили новый для вас коллектив:

а) разработал бы программу работы коллектива на год вперед и убедил бы коллектив в ее целесообразности; б) изучил бы, кто есть кто, и установил бы контакт с лидерами; в) чаще бы советовался с людьми.

6. В случае неудач, какое состояние для вас наиболее характерно:

а) пессимизм, б) плохое настроение, в) обида на самого себя.

7. Характерно ли для вас стремление отстаивать и соблюдать традиции вашего коллектива:

а) да, б) скорее всего, да, в) нет.

8. Относите ли вы себя к людям, которым лучше сказать горькую правду в глаза, чем промолчать:

а) да, б) скорее всего, да, в) нет.

9. Из трех личностных качеств, с которыми вы боретесь, чаще всего стараетесь изжить в себе:

а) раздражительность, б) обидчивость, в) нетерпимость критики других.

10. Кто вы в большей степени:

а) независимый, б) лидер, в) генератор идей.

11. Каким человеком считают вас ваши друзья:

а) экстравагантным, б) оптимистом, в) настойчивым.

12. Против чего вам чаще всего приходится бороться:

а) несправедливости, б) бюрократизма, в) эгоизма.

13. Что для вас наиболее характерно:

а) недооцениваю свои способности, б) оцениваю свои способности достаточно объективно, в) переоцениваю свои способности.

14. Что вас приводит к столкновению и конфликту с людьми чаще всего:

а) излишняя инициатива, б) излишняя критичность, в) излишняя прямолинейность.

Вопросы	Оценочные баллы ответов	Уровни развития конфликтности	Суммарное число баллов
1	а) 1 б) 2 в) 3	1 – очень низкий	14–17
2	а) 3 б) 2 в) 1	2 – низкий	18–20
3	а) 1 б) 3 в) 2	3 – ниже среднего	21–23
4	а) 3 б) 2 в) 1	4 – чуть ниже среднего	24–26
5	а) 3 б) 2 в) 1	5 – средний	27–29
6	а) 2 б) 3 в) 1	6 – чуть выше среднего	30–32
7	а) 3 б) 2 в) 1	7 – выше средней	33–35
8	а) 3 б) 2 в) 1	8 – высокий	36–37
9	а) 2 б) 1 в) 3	9 – очень высокий	38–39
10	а) 3 б) 1 в) 2	10 – наивысший	40–42
11	а) 2 б) 1 в) 3		
12	а) 3 б) 2 в) 1		
13	а) 2 б) 1 в) 3		
14	а) 1 б) 2 в) 3		

ТЕСТ № 6

ОЦЕНКА СПОСОБНОСТИ К САМОРАЗВИТИЮ, САМООБРАЗОВАНИЮ

1. За что вас ценят ваши друзья:

а) преданный и верный друг; б) сильный и готов в трудную минуту за них постоять; в) эрудированный, интересный собеседник.

2. На основе сравнительной самооценки выберите, какая характеристика вам более всего подходит:

а) целеустремленный; б) трудолюбивый; в) отзывчивый.

3. Как вы относитесь к идее ведения личного ежедневника, к планированию своей работы на год, месяц, ближайшую неделю, день:

а) думаю, что чаще всего это пустая трата времени; б) я пытался это делать, но нерегулярно; в) положительно, так как я давно это делаю.

4. Что вам больше всего мешает профессионально самосовершенствоваться, лучше учиться:

а) нет достаточно времени; б) нет подходящей литературы; в) не всегда хватает силы воли и настойчивости.

5. Каковы типичные причины ваших ошибок и промахов:

а) невнимательный; б) переоцениваю свои способности; в) точно не знаю.

6. На основе сравнительной самооценки выберите, какая характеристика вам более всего подходит:

а) настойчивый; б) усидчивый; в) доброжелательный.

7. На основе сравнительной самооценки выберите, какая характеристика вам более всего подходит:

а) решительный; б) любознательный; в) справедливый.

8. На основе сравнительной самооценки выберите, какая характеристика вам более всего подходит:

а) генератор идей; б) критик; в) организатор.

9. На основе сравнительной самооценки выберите, какие качества у вас развиты в большей степени:

а) сила воли; б) память; в) обязательность.

10. Что чаще всего вы делаете, когда у вас появляется свободное время;

а) занимаюсь любимым делом, у меня есть хобби; б) читаю художественную литературу; в) провожу время с друзьями либо в кругу семьи.

11. Какая из нижеприведенных сфер для вас в последнее время представляет познавательный интерес:

а) научная фантастика; б) религия; в) психология.

12. Кем бы вы могли себя максимально реализовать:

а) спортсменом; б) ученым; в) художником.

13. Каким чаще всего считают или считали вас учителя:

а) трудолюбивым; б) сообразительным; в) дисциплинированным.

14. Какой из трех принципов вам ближе всего и вы придерживаетесь его чаще всего:

а) живи и наслаждайся жизнью; б) жить, чтобы больше знать и уметь; в) жизнь прожить — не поле перейти.

15. Кто ближе всего к вашему идеалу:

а) человек здоровый, сильный духом; б) человек, много знающий и умеющий; в) человек, независимый и уверенный в себе.

16. Удастся ли вам в жизни добиться того, о чем вы мечтаете в профессиональном и личном плане:

а) думаю, что да; б) скорее всего, да; в) как повезет.

17. Какие фильмы вам больше всего нравятся:

а) приключенческо-романтические; б) комедийно-развлекательные; в) философские.

18. Представьте себе, что вы заработали миллиард. Куда бы вы предпочли его истратить:

а) путешествовал бы и посмотрел мир; б) поехал бы учиться за границу или вложил деньги в любимое дело; в) купил бы коттедж с бассейном, мебель, шикарную машину и жил бы в свое удовольствие.

Ваши ответы на вопросы теста оцениваются следующим образом:

Вопрос	Оценочные баллы ответов	Вопрос	Оценочные баллы ответов
1	а) 2 б) 1 в) 3	10	а) 2 б) 3 в) 1
2	а) 3 б) 2 в) 1	11	а) 1 б) 2 в) 3
3	а) 1 б) 2 в) 3	12	а) 1 б) 3 в) 2
4	а) 3 б) 2 в) 1	13	а) 3 б) 2 в) 1
5	а) 2 б) 3 в) 1	14	а) 1 б) 3 в) 2
6	а) 3 б) 2 в) 1	15	а) 1 б) 3 в) 2
7	а) 2 б) 3 в) 1	16	а) 3 б) 2 в) 1
8	а) 3 б) 2 в) 1	17	а) 2 б) 1 в) 3
9	а) 2 б) 3 в) 1	18	а) 2 б) 3 в) 1

По результатам тестирования вы можете определить уровень вашей способности к саморазвитию и самообразованию.

**Суммарное число
баллов**

18 – 25
26 – 28
29 – 31
32 – 34
35 – 37
38 – 40
41 – 43
44 – 46
47 – 50
51 – 54

**Уровень способностей к самораз-
витию и самообразованию**

1 – очень низкий уровень
2 – низкий
3 – ниже среднего
4 – чуть ниже среднего
5 – средний уровень
6 – чуть выше среднего
7 – выше среднего
8 – высокий уровень
9 – очень высокий уровень
10 – наивысший

ТЕСТ №7

ОЦЕНКА КОММУНИКАТИВНО-ЛИДЕРСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ

При ответах на вопросы не стремитесь быть хуже или лучше, чем вы есть на самом деле. Если вы хотите получить о себе достаточно объективную информацию, то необходимо отвечать довольно-таки быстро, фиксируя в ответах те мысли, которые у вас возникают при первом прочтении вопроса.

1. Ниже перечислены 6 групп качеств личности, которые вам при-
сущи: одни в большей степени, а другие в меньшей степени. На осно-
ве сравнения названных качеств в каждой группе между собой оце-
ните их с точки зрения того, насколько они присущи вам по 3-балль-
ной шкале: 3 балла — присуще в большей степени, 2 балла — прису-
ще в несколько меньшей степени, 1 балл — еще меньше.

- I группа
- 1.1 Способность настоять на своем.
 - 1.2 Независимость и оригинальность суждений.
 - 1.3 Способность выступить с докладом, сообщением.

- II группа 1.4. Способность вести дискуссию.
- 1.5. Напористость и даже непримиримость.
- 1.6. Доброжелательность, отзывчивость.
- III группа 1.7. Исполнительность.
- 1.8. Способность подчинить своей воле других.
- 1.9. Эмоциональность, непосредственность.
- IV группа 1.10. Рациональный подход к делу.
- 1.11. Способность проводить в жизнь свои идеи.
- 1.12. Доступность в общении.
- V группа 1.13. Серьезность, обязательность.
- 1.14. Чувство юмора.
- 1.15. Способность обстоятельно инструктировать кого-либо.
- VI группа 1.16. Способность убедить собеседника в чем-либо.
- 1.17. Спокойное и даже безразличное отношение к некоторым конфликтам в коллективе.
- 1.18. Способность понять каждого, войти в его положение.

2. Представьте себе, что вы находитесь в компании друзей, среди которых появились и новые для вас люди. Оцените по трехбалльной шкале для каждой из шести групп ситуаций в отдельности те роли, состояния и действия, которые для вас: наиболее характерны — 3 балла; присущи, но несколько в меньшей степени — 2 балла; 1 балл — присущи еще меньше.

- I группа 2.1 Новые в компании люди, как правило, вас не устраивают.
- 2.2 Вы, как правило, придумываете какое-то оригинальное развлечение.
- 2.3 Вы произносите солидную, обстоятельную речь в честь виновника торжества.
- II группа 2.4 Вы беседуете с кем-то по душам.
- 2.5 Иногда у вас появляется чувство агрессивности.
- 2.6 Вы добродушны и в равной степени доброжелательны ко всем.
- III группа 2.7 Вы с удовольствием включаетесь во все розыгрыши, которые предлагают другие.
- 2.8 Вас, как правило, избирают тамадой.
- 2.9 Иногда ваша излишняя эмоциональность не всем нравится.
- IV группа 2.10 Вы стремитесь пораньше уйти домой.
- 2.11 Вам приходится кое-кого довольно строго «поставить на место».
- 2.12 Вы свободно общаетесь с людьми любого уровня культуры и образования.
- V группа 2.13 На развлечениях вам часто бывает жаль времени.
- 2.14 Вы рассказываете смешные истории, анекдоты.

- 2.15 Вы предпочитаете вести деловые разговоры.
- VI группа 2.16 Вы стараетесь кому-то что-то внушить, кого-то убедить.
- 2.17 К конфликтам в компании, если они не касаются лично вас, вы относитесь равнодушно.
- 2.18 Почему-то именно вам пытаются излить душу.
3. При разрешении конфликтных ситуаций вам удастся лучше и эффективнее применить одни приемы-действия и несколько хуже — другие. Оцените по трехбалльной шкале отдельно применительно к каждой группе те приемы-действия, которые вам удастся применить: лучше всего — 3 балла, несколько хуже — 2 балла, еще менее эффективно — 1 балл.
- 3.1 При разрешении конфликтной ситуации я придерживаюсь традиций и мнения коллектива.
- 3.2 Я пытаюсь найти оригинальный и неожиданный способ разрешения конфликтной ситуации.
- 3.3 Предпочитаю отчитать каждого виновника ситуации в отдельности.
- 3.4 Аргументирование доказывать свою точку зрения.
- 3.5 Считаю, что если принципиальный конфликт, то лучше ни в чем не уступать.
- 3.6 Всегда пытаюсь понять своего противника, его аргументы и доводы.
- 3.7 Лучше, если конфликт разрешает сам коллектив.
- 3.8 Думаю, что конфликтную ситуацию должен разрешать руководитель.
- 3.9 Я предпочитаю бурно, эмоционально отреагировать и сделать обиженный вид.
- 3.10 В случае конфликта я не поддаюсь эмоциям, а стараюсь найти рациональный выход.
- 3.11 В случае конфликта я провожу свою линию, свою точку зрения до конца.
- 3.12 В случае конфликта я привлекаю на свою сторону как можно больше членов коллектива, чтобы воздействовать на своего противника через коллектив.
- 3.13 Конфликт — дело серьезное, а потому я не превращаю конфликт в шутку.
- 3.14 Мне часто удается выйти из конфликтной ситуации используя шутку и юмор.
- 3.15 В условиях возникновения конфликта я предпочитаю собрать исчерпывающую информацию о причинах конфликта и затем мирно уладить спор.
- 3.16 В условиях расширения конфликта я делаю ставку на то, чтобы внушить всем, убедить всех, кто прав, а кто виноват.
- 3.17 Я стараюсь не вникать в конфликт, если он меня не касается.

Полярная шкала коммуникативно-лидерских способностей (качеств) личности

Просуммируйте баллы ответов на вопросы №	Способности, качества личности	Полярная шкала оценок	Способности, качества личности	Просуммируйте баллы ответов на вопросы №
1.1; 2.1; 3.1	1. Консервативный	987654303456789	2. Эвристичный	1.2; 2.2; 3.2
1.3; 2.3; 3.3	3. Монополичный	987654303456789	4. Диалогичный	1.4; 2.4; 3.4
1.5; 2.5; 3.5	5. Агрессивный	987654303456789	6. Доброжелательный	1.6; 2.6; 3.6
1.7; 2.7; 3.7	7. Ведомый	987654303456789	8. Лидерский	1.8; 2.8; 3.8
1.9; 2.9; 3.9	9. Эмоциональный	987654303456789	10. Рациональный	1.10; 2.10; 3.10
1.11; 2.11; 3.11	11. Авторитарный	987654303456789	12. Демократический	1.12; 2.12; 3.12
1.13; 2.13; 3.13	13. Серьезный	987654303456789	14. Юмористичный	1.14; 2.14; 3.14
1.15; 2.15; 3.15	15. Инструктирующий	987654303456789	16. Внушающий	1.16; 2.16; 3.16
1.17; 2.17; 3.17	17. Безразличный	987654303456789	18. Эмпатийный (сопереживающий)	1.18; 2.18; 3.18

3.18 Мне чаще всего удается предвидеть заранее конфликтную ситуацию.

При суммировании баллов ответов на вопросы теста по каждому качеству вы можете минимально набрать 3 балла, максимально — 9 баллов.

- 9 баллов — очень высокий уровень.
- 8 баллов — высокий уровень.
- 7 баллов — значительно выше среднего.
- 6 баллов — чуть выше среднего.
- 5 баллов — средний уровень.
- 4 балла — чуть ниже среднего.
- 3 балла — низкий.

ТЕСТ №8

ОЦЕНКА ТРУДОЛЮБИЯ И РАБОТОСПОСОБНОСТИ

При ответе на вопросы теста необходимо выбрать один из трех вариантов ответа.

1. Часто ли вы выполняете работу, которую вполне можно было бы передать другим:

а) да; б) редко; в) очень редко.

2. Как часто из-за занятости вы обедаете наспех:

а) часто; б) редко; в) очень редко.

3. Как часто ту работу, которую вы не успели выполнить днем, вы выполняете вечером:

а) редко; б) периодически; в) часто.

4. Что для вас характерно:

а) вы работаете больше других; б) вы работаете как все; в) вы работаете меньше всех за счет организованности.

5. Можно ли сказать, что физически вы были бы более крепким и здоровым, если бы были менее усердны в учебе или на работе:

а) да; б) трудно сказать; в) нет.

6. Замечаете ли вы, что из-за усердия в работе, учебе вы мало времени уделяете общению с друзьями:

а) да; б) трудно сказать; в) нет.

7. Не характерно ли для вас то, что уровень работоспособности в последнее время стал несколько падать:

а) да; б) ответить затрудняюсь; в) нет.

8. Замечаете ли вы, что в последнее время теряете интерес к знакомым и друзьям, которые не связаны с вашей учебой, работой:

а) да; б) ответить затрудняюсь; в) нет.

9. Подстраиваете ли вы свой образ жизни под нужды учебы, работы:

а) да; б) когда как; в) скорее всего, нет.

10. Способны ли вы заставить себя работать в любых условиях:

а) да; б) когда как; в) нет.

11. Раздражают ли вас люди, которые отдыхают, в то время как вы работаете?

а) да; б) когда как; в) нет.

12. Как часто вы увлечены работой, учебой:

а) часто; б) периодически; в) редко.

13. Были ли в последнее время у вас ситуации, чтобы вы не могли заснуть, думая о своих проблемах по учебе или работе:

а) часто; б) периодически; в) редко.

14. В каком темпе вам присуще работать:

а) медленно, но качественно; б) когда как; в) быстро, но не всегда качественно.

15. Работаете ли вы во время каникул, отпуска:

а) чаще всего да; б) иногда; в) нет.

16. Что для вас характерно с точки зрения профессионального самоопределения:

а) я давно выбрал для себя профессию и стремлюсь профессионально самосовершенствоваться; б) я точно знаю, какая профессия мне больше всего подходит, но для того чтобы овладеть ею, нет подходящих условий; в) я еще не решил, какая профессия мне подходит.

17. Что бы вы предпочли:

а) иметь очень интересную и творческую работу, пусть даже не всегда высокооплачиваемую; б) работу, где требуется трудолюбие и упорство, высокооплачиваемую; в) работу, не требующую большого напряжения и сил, но достаточно прилично оплачиваемую.

18. Считали ли вас родители, учителя человеком усидчивым и прилежным:

а) да; б) когда как; в) нет.

При подсчете суммарного числа баллов ответы оцениваются:

а) 3 балла, б) 2 балла, в) 1 балл.

Суммарное число баллов	Уровень трудолюбия и работоспособности
18 – 25	1 – очень низкий уровень
26 – 28	2 – низкий
29 – 31	3 – ниже среднего
32 – 34	4 – чуть ниже среднего
35 – 37	5 – средний уровень
38 – 40	6 – чуть выше среднего
41 – 43	7 – выше среднего
44 – 46	8 – высокий уровень
47 – 50	9 – очень высокий уровень
51 – 54	10 – наивысший

Однако следует иметь в виду, что лучшие результаты – это 7-й, 8-й уровни, 9-й – очень высокий и 10-й – наивысший уровни трудолюбия и работоспособности часто характеризуется как «работорголизм», то есть чрезмерное усердие в работе, которое нередко приводит к стрессовым ситуациям и даже истощению нервной системы. Поэтому, раз-

вивая в себе трудолюбие и работоспособность, важно, как и во всем, знать меру и не превращаться в «работоголика»!

ТЕСТ № 9

ОЦЕНКА СПОСОБНОСТЕЙ К ПРИНЯТИЮ ТВОРЧЕСКИХ ОТВЕТСТВЕННЫХ РЕШЕНИЙ

При ответе на поставленные вопросы старайтесь быть не лучше и не хуже, чем вы есть на самом деле. Чем более искренними будут ваши ответы, тем более объективную и надежную информацию вы получите о самом себе. Отвечайте так, как вам подсказывает мысль при первом прочтении вопроса, подчеркивая слова «да» или «нет».

1. Принимая ответственное решение, я полагаюсь только на себя и ни с кем не советуюсь (1 – да, 2 – нет).

2. Я чаще всего имею точку зрения, которая не совпадает с мнением моего руководителя (1 – да, 2 – нет).

3. Я придерживаюсь точки зрения, что безвыходных ситуаций не существует (1 – да, 2 – нет).

4. Я всегда говорю только правду (2 – да, 1 – нет).

5. Я быстро осваиваю новые виды деятельности (1 – да, 2 – Нет).

6. В оценке людей я больше доверяю собственной интуиции, чем суждениям других людей (1 – да, 2 – нет).

7. Принимая ответственное решение, я мучительно долго анализирую все «за» и «против» (2 – да, 1 – нет).

8. Начатое дело я стремлюсь доводить до конца (1 – да, 2 – нет).

9. Я считаю, что в коллективе лучше «не высовываться», чтобы меньше было всяких неприятностей (2 – да, 1 – нет).

10. Прежде чем купить крупную вещь, я стараюсь посоветоваться с близкими мне людьми (2 – да, 1 – нет).

11. Я стараюсь жить только сегодняшним днем (2 – да, 1 – нет).

12. Играя в шахматы и другие интеллектуальные игры, я стараюсь во что бы то ни стало выиграть (1 – да, 2 – нет).

13. Решая сложную проблему, я мысленно логически проигрываю все возможные варианты ее решения (1 – да, 2 – нет).

14. Довольно часто на собрании трудового коллектива я высказываю мнение, отличное от мнения других (1 – да, 2 – нет).

15. На собраниях коллектива я выступаю часто экспромтом, предвзвешенно не готовясь (1 – да, 2 – нет).

16. Я думаю, что в своей жизни я не совершил крупных ошибок (1 – да, 2 – нет).

17. Я часто ловлю себя на мысли, что строю фантастические проекты, которым не суждено сбыться (1 – да, 2 – нет).

18. В споре мои аргументы чаще всего бывают более убедительными (2 – да, 1 – нет).

19. Я могу поступиться принципами, если того требуют интересы дела (1 – да, 2 – нет).

20. Где бы я ни работал, с руководством у меня складываются хорошие отношения (1 – да, 2 – нет).

21. Первая идея, принимаемого мною того или иного решения, всегда бывает самая правильная (1 – да, 2 – нет).

22. В кругу своих знакомых мне иногда хочется сделать что-то неожиданно оригинальное (1 – да, 2 – нет).

23. Логика некоторых моих поступков не всегда сразу бывает понятна даже моим близким знакомым, хотя потом оказывается, что я поступил правильно (1 – да, 2 – нет).

24. Думаю, что в моей жизни мне удавалось решить ряд крупных проблем (1 – да, 2 – нет).

25. Меня трудно переубедить, если я что-то уже решил (1 – да, 2 – нет).

26. Решая для себя какой-то жизненно важный вопрос, я стараюсь продумать и предусмотреть все до мелочей (2 – да, 1 – нет).

27. Ради дела я могу принять рискованное решение, если даже шансы на успех невелики (1 – да, 2 – нет).

28. Мои друзья считают, что я живу только сегодняшним днем (2 – да, 1 – нет).

29. В свои дела я посвящаю как можно меньшее число людей (1 – да, 2 – нет).

30. Я не выступаю против своего руководителя, если не убежден, что меня поддержит коллектив (2 – да, 1 – нет).

31. Мои знакомые относят меня к числу людей с «перспективой» (1–да, 2–нет).

32. В своей жизни я никогда никуда не опаздывал (2 – да, 1 – нет).

33. Если бы передо мной встал вопрос о женитьбе (замужестве), то я бы не стал советоваться с родителями, а поставил бы их перед фактом (1 – да, 2 – нет).

34. Я думаю, что я отношусь к числу людей, которые предвидят развитие событий в нашем коллективе на год–два вперед (1 – да, 2 – нет).

35. Бывают ситуации, когда я бросаю монету и по тому – «орел» или «решка» делаю выбор в спорном для меня вопросе (2 – да, 4 – нет).

36. В коллективе считают, что на меня можно положиться как на надежного сотрудника (1 – да, 2 – нет).

37. Я систематически веду дневник, где анализирую свои промахи и достижения (2 – да, 1 – нет).

38. Я имею привычку планировать свою работу на год–два вперед (1 – да, 2 – нет).

39. Некоторые мои друзья и близкие считают меня перестраховщиком (2 – да, 1 – нет).

40. Мои коллеги по работе считают меня бескомпромиссным (1 – да, 2 – нет).

Шкала оценок (в баллах) к тесту № 9

Тип	Суммарное число баллов						Тип	Просуммируйте баллы ответов на вопросы №
	9,	10,	11, 12,	13, 14,	15, 16,	17,		
Решительный	9,	10,	11, 12,	13, 14,	15, 16,	17,	18	1, 2, 7, 9, 10, 27, 30, 34, 40
Ответственный	9,	10,	11, 12,	13, 14,	15, 16,	17,	18	1, 2, 9, 14, 20, 23, 25, 29, 41
Стратег	9,	10,	11, 12,	13, 14,	15, 16,	17,	18	11, 12, 13, 16, 23, 24, 28, 35, 39
Интуитивист	9,	10,	11, 12,	13, 14,	15, 16,	17,	18	6, 11, 15, 16, 18, 21, 23, 26, 38
Творческий	9,	10,	11, 12,	13, 14,	15, 16,	17,	18	1, 3, 13, 17, 19, 22, 23, 30, 32
Честный	9,	10,	11, 12,	13, 14,	15, 16,	17,	18	4, 9, 33, 42, 43, 44, 45, 46, 47
Уровень развития	Очень высокие	Высокий	Выше среднего	Средний	Выше среднего	Высокий	Очень высокий	

41. Среди моих друзей есть люди, которые мне явно не нравятся (1—да, 2—нет).

42. Все, что я обещаю сделать, всегда выполняю независимо от того, удобно это мне или нет (1—да, 2—нет).

43. У меня бывают мысли, которые я стараюсь скрыть от других (1—да, 2—нет).

44. Не все мои привычки хороши и желательны (1—да, 2—нет)

45. Иногда за проезд в общественном транспорте я не плачу, если не опасаясь проверки (1—да, 2—нет).

46. Я беспокоюсь о своем здоровье (1—да, 2—нет).

47. Я придерживаюсь правила: лучше промолчать, чем говорить горушку правду (2—да, 1—нет).

При подсчете набранных вами баллов используйте шкалу оценок (в баллах) к тесту №9.

Например, суммируя баллы ваших ответов на вопросы № 1, 2, 7, 9, 10, 27, 30, 33, 40, вы получили число 11. Это значит, что уровень «решительности» у вас «выше среднего». Или, например, за ответы на вопросы № 4, 9, 33, 42, 43, 44, 45, 46 вы набрали суммарное число баллов равное 17. Это значит, что вы имеете «высокий» уровень лживости. То есть при ответе на вопросы вы были не искренни, и результатам вашего тестирования доверять нельзя.

ТЕСТ № 10

ОЦЕНКА ДЕЛОВОГО, ТВОРЧЕСКОГО И НРАВСТВЕННОГО КЛИМАТА В КОЛЛЕКТИВЕ

Деловые качества

1. Безответственность	123456789 10	Ответственность
2. Приспособленчество	123456789 10	Принципиальность
3. Отчужденность	123456789 10	Сотрудничество
4. Индивидуализм	123456789 10	Коллективизм
5. Формализм	123456789 10	Деловитость
6. Разочарование	123456789 10	Удовлетворительность

Творческие качества

7. Равнодушие	123456789 10	Увлеченность
8. Апатия	123456789 10	Целеустремленность
9. Консерватизм	123456789 10	Новаторство
10. Пессимизм	123456789 10	Оптимизм
11. Пассивность	123456789 10	Энтузиазм
12. Застой	123456789 10	Прогресс

Нравственные качества

13. Агрессивность	123456789 10	Доброжелательность
14. Лживость	123456789 10	Честность
15. Враждебность	123456789 10	Дружелюбие
16. Наказание	123456789 10	Поощрение

17. Социальная незащищенность	123456789 10	Социальная защищенность
18. Отсутствие условий профессионального и культурного роста	123456789 10	Наличие условий

При работе с тестом каждый член коллектива независимо друг от друга оценивает по 10-балльным шкалам все 18 качеств, характеризующих коллектив. После этого находится отдельный средний балл деловых, творческих и нравственных качеств, характеризующих данный коллектив.

ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ МЕТОДИКИ к разделам II, III

1. МЕТОДИКА РЕЙТИНГОВОЙ ОЦЕНКИ ПРЕСТИЖА ШКОЛЫ В РАЙОНЕ, ГОРОДЕ

В условиях рынка образовательных услуг возникает необходимость знать и научиться оценивать уровень престижа школы. Понятие «престиж школы» все чаще используется в нашем педагогическом лексиконе. Его содержание еще не получило достаточно глубокого научного обоснования, но уже вырисовываются основные показатели и характеристики. Сразу подчеркнем, что следует дифференцировать понятия «качество работы школы», которое требует более глубокой, тщательной и объективной диагностики, и «престиж школы». Последнее является субъективно–объективной характеристикой работы школы, так как зависит и от субъективного мнения родителей, учителей, учащихся и других лиц, заинтересованных в оценке работы школы.

Престиж школы – это обобщенная рейтинговая оценка качества обучения, воспитания и развития, которую школа дает выпускникам в единстве с рейтинговой оценкой качества функционирования и саморазвития школы как образовательной системы, что является слагаемым объективных показателей и субъективных оценок независимых и достаточно компетентных экспертов.

Когда мы говорим: «Эта школа – лучшая в городе, а школа № «п» значительно уступает ей», мы тем самым даем обобщенную качественную характеристику школы, ее престижа. Более того, на рынке образовательных услуг все чаще будет использоваться понятие «престижная школа», «непрестижная школа». В связи с этим и возникает потребность в педагогической диагностике престижа школы. Далее автор предлагает достаточно простую диагностическую методику, позволяющую дать рейтинговую оценку престижа школы (лицея, гимназии).

При рейтинговой оценке престижа школы используется метод независимых экспертов, к которым следует отнести: а) администрацию школы (директора или завуча школы); б) учителей; в) учащихся выпускного класса; г) родителей (желательно выпускного класса); д) методистов РУО, ГУО.

Каждый из названных экспертов оценивает работу школы по 12 показателям. После этого рассчитывается средний балл рейтинга престижа школы.

Если, например, в городе 120 школ, то оценка каждого из показателей может быть от 1 до 120 баллов. Если в районе 10 школ, то высший балл – 1. Низшая рейтинговая оценка может быть в интервале от 1 до 10. Далее приводим пример заполнения «карты престижа» одним из экспертов.

«Карта престижа»

Краткая характеристика оценки достижений данной школы по сравнению с другими школами города, района	Рейтинговая оценка в районе	Рейтинговая оценка в городе
1. Уровень воспитанности и творческого развития учащихся	3	5
2. Качество обучения гуманитарным предметам	2	4
3. Качество обучения естественно-математическим предметам	3	4
4. Качество обучения иностранному языку	2	2
5. Учет профессионально-творческих интересов, склонностей и способностей учащихся	3	4
6. Успехи учеников на различных олимпиадах, соревнованиях, конкурсах	4	6
7. Качество организации досуговой деятельности учащихся	4	6
8. Эффективность связи школы с вузами и другими культурными центрами	3	4
9. Степень успешности поступления выпускников школы в престижные вузы	3	4
10. Материально-техническая база школы (компьютерная техника, библиотека, спортзалы, стадион и т.д.)	2	3
11. Морально-психологический климат в школе, степень комфортности и возможностей для творческой самореализации учителей и учащихся	4	5
12. Оригинальность и степень разработанности концепции саморазвития школы, ее инноваций и перспективности как для учащихся, так и для учителей	4	6
Рейтинг престижа школы в районе (Пр) и в городе (Пг)	Пр = 3	Пг = 4

2. МЕТОДИКА ОЦЕНКИ СООТНОШЕНИЯ РЕПРОДУКТИВНЫХ И ТВОРЧЕСКИХ СИТУАЦИЙ НА УРОКЕ

В основе данной методики используется «карта хронометрирования времени на репродуктивные и творческие ситуации на уроке», которая может быть использована как посещающим урок завучем, так и другим учителем. По результатам хронометрирования и соотношения времени, затраченного учителем на творческие и репродуктивные ситуации, а также тех уровней эффективности, которых учитель достиг на уроке, можно сделать ряд обобщающих выводов о резервных возможностях повышения эффективности и качества урока.

Карта хронометрирования времени на творческие и репродуктивные ситуации на уроке

№ п/п	Виды творческих и репродуктивных ситуаций	Затраты времени в минутах	Время в %	Частота проявления
1	2	3	4	5
1.	Создание проблемной или дискуссионной ситуации.			
2.	Постановка и решение творческой задачи.			
3.	Побуждение учащихся к выдвижению гипотез, генерированию идей решения творческих задач.			
4.	Стимулирование фантазии, например, предложить написать фантастический рассказ.			
5.	Предложение учащимся критически проанализировать, высказать критическое суждение.			
6.	Сотрудничество учащихся в учебно-творческой деятельности.			
7.	Побуждение учащихся к самостоятельной постановке творческой задачи.			
8.	Разбивка творческой задачи на подзадачи.			
9.	Внутрипредметный перенос знаний, умений.			
10.	Межпредметный перенос знаний, умений.			
11.	Общие затраты времени на творческие ситуации.			
12.	Пересказ, воспроизведение услышанного, прочитанного.			

1	2	3	4	5
13.	Решение типовых задач, выполнение однотипных упражнений.			
14.	Слушание информационного изложения, рассказа учителя, доклад ученика.			
15.	Ответы на вопросы информационного характера.			
16.	Выполнение чертежей, рисунков по образцу.			
17.	Записи под диктовку учителя, списывание текста.			
18.	Наблюдение опытов, выполненных с целью иллюстрации закона, явления.			
19.	Общие затраты времени на репродуктивные ситуации.			

Дайте оценку по десятибалльной шкале:

- уровней достижения целей –
- 20) обучающихся _____,
 - 21) развивающих _____,
 - 22) воспитывающих _____,
 - 23) контролирующих _____,
 - 24) уровня творческой активности учащихся на уроке
 - 25) уровня насыщенности и эффективности применения технических и дидактических средств на уроке _____;
 - 26) уровня проблемности примененных методов и всей методической системы в целом _____;
 - 27) общего уровня эффективности данного урока _____.
 - 28) Проведите анализ резервных возможностей качества урока по всем перечисленным выше параметрам.
 - 29) Предмет _____, класс _____.
 - 30) Количество учащихся, обучающихся в данном классе на 4 и 5 _____%.
- Стаж учителя _____, категория _____. Дата заполнения: ____ число, ____ месяц, ____ год.
 ФИО заполняющего и посетившего урок _____

Школа № _____

3. МЕТОДИКА ВЫЯВЛЕНИЯ РЕЗЕРВНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ

В основе методики выявления резервных возможностей качества обучения лежит анкета, выявляющая рассогласование–разрыв

между тем, как «реально» работают учителя, и тем, что они считают «желательно бы» сделать, но имеются проблемы и барьеры, которые этому препятствуют. Поэтому цель предлагаемой методики – выявить «разрывы» и систематизировать их. Как говорят, если проблема выявлена и сформулирована, то она уже наполовину решена. Кроме того, в анкете приводится много других вопросов, ответы на которые в рамках опроса учителей конкретной школы могут дать много информации, если при обработке анкеты использовать корреляционный анализ, рейтинговую оценку значимости тех или иных ответов учителей.

АНКЕТА для учителей на выявление резервных возможностей и качества обучения

1. Как распределяется ваше время?

Формы организации занятий	% времени		% времени, которое Вы тратите на подготовку	
	реально	желательно бы	реально	желательно бы
Традиционные уроки				
Инновационные уроки				
Игры				
Лекции				
Семинары				
Конференции				
Экскурсии				
Практические занятия				
Самостоятельная классная работа учащихся				
Домашняя работа учащихся				
Компьютерные формы и технологии обучения				

2. Оцените по 10-балльной шкале для выявления рейтинга значимости те проблемы и барьеры, которые вы чаще всего испытываете при проведении инновационного урока и других новых форм и технологий обучения:

- 1 – нет необходимой методической литературы;
- 2 – не с кем посоветоваться, проконсультироваться;
- 3 – много времени уходит на подготовку;
- 4 – нет личной заинтересованности;
- 5 – нет должной поддержки и помощи администрации, методического объединения;

6 – мало что нового дают на курсах повышения квалификации;
7 – отсутствие знаний о дифференциации и индивидуальности обучения;

8 – отсутствие знаний и умений для применения новых технологий обучения;

9 – большие затраты времени на изготовление дидактических материалов и наглядных пособий;

10 – избыток совещаний и заседаний;

11 – недостаточная учебно–материальная база;

12 – большая наполняемость класса;

13 – что еще?

3. Оцените по 10-балльной шкале факторы и условия, которые способствуют внедрению новых более совершенных технологий обучения:

1 – курсы повышения квалификации;

2 – работа методических объединений учителей;

3 – чтение педагогической и методической литературы;

4 – собственная инициатива и творчество;

5 – посещение открытых уроков коллег;

6 – помощь со стороны администрации школы;

7 – ориентация всего школьного коллектива на новые технологии;

8 – наличие дифференциации учащихся по уровням, потокам;

9 – что еще?

4. Что такое инновационный урок?

Инновационный урок – форма обучения, на которой... (отметьте, с каким утверждением вы согласны (да, нет)):

1) широко используются новые для учителя технологии обучения;

2) гибко и вариативно используются разнообразные приемы, методы обучения, не характерные для традиционного урока;

3) осуществляется внедрение чего–либо нового;

4) широко используются аудио–, видео– и компьютерная техника;

5) осуществляется внедрение новых средств диагностики и контроля;

6) что еще?

5. Что, по вашему мнению, способствует эффективности урока?

Оцените по 10-балльной шкале:

1 – гибкая структура урока;

2 – тщательный отбор содержания учебного материала;

3 – четкое определение целей урока учителем;

4 – осознание целей урока учениками;

5 – увеличение удельного веса самостоятельной работы учащихся на уроке;

6 – поэтапный контроль за усвоением учащимися нового материала;

7 – создание проблемных ситуаций и их разрешение;

8 – культура педагогического общения учителя;

9 – методическое мастерство учителя;

10 – настрой и вдохновение учителя;

11 – опора на зону ближайшего развития ученика;

12 – усиление дифференциации и индивидуализации обучения

13 – что еще?

6. Какая из теорий оказывает большее влияние на эффективность урока? Оцените по 10-балльной шкале:

1) развивающего обучения;

2) проблемного обучения;

3) дифференцированного обучения;

4) личностно-ориентированного обучения;

5) модульного обучения;

6) компьютерного обучения;

7) опережающего обучения;

8) концентрированного обучения;

9) какие еще? _____

7. Какой процент времени на уроке вы отводите следующим формам организации обучения:

		реально	желательно бы
1.	Фронтальные		
2.	Групповые		
3.	Парные		
4.	Индивидуальные		

8. На какие критерии вы преимущественно опираетесь при выборе формы организации обучения? Оцените (да, нет):

1) возраст и реальные возможности учащихся;

2) степень трудности учебного материала;

3) степень новизны учебного материала;

4) объем учебного материала;

5) рациональность расходования времени учеников и учителя;

6) уровень развития личностных качеств учащихся, в том числе развитие их инициативы, самостоятельности;

7) что еще?

9. Какие признаки характеризуют с вашей точки зрения понятие «педагогическая технология»? Оцените (да, нет):

1) опора на концепцию, теорию;

2) четкая формулировка целей обучения, воспитания, развития;

3) усиление диагностических функций;

- 4) системный подход;
- 5) опора на аудио– и компьютерную технику;
- 6) систематическое использование дидактических материалов (задач, упражнений);
- 7) что еще?

10. Каков чаще всего коэффициент эффективности вашей педагогической деятельности с точки зрения применяемых умений? (Оцените по шкале от 1 до 100).

№ п/п	Вид педагогических умений	Реальная	Вижу потенциальные возможности для самосовершенствования
1.	Проектировочные		
2.	Обучающие		
3.	Развивающие		
4.	Воспитывающие		
5.	Организационные		
6.	Коммуникативные		
7.	Диагностические		

11. В каких конкурсах, олимпиадах в последний раз участвовали ваши ученики? (Нужное подчеркните):

а) в школьной, б) в районной, в) в городской, г) в республиканской, д) во всероссийских, е) в международных.

12. Как вы оцениваете уровень вашего профессионального самообразования, саморазвития? (Нужное подчеркните).

Самообразованием, саморазвитием я занимаюсь;

а) много и систематически, б) периодически, в) от случая к случаю, г) не занимаюсь.

13. Удовлетворены ли вы своей профессиональной деятельностью?

а) да, б) скорее да, в) когда как, г) нет, д) скорее нет. 14. Общие сведения о себе:

возраст _____

образование _____

педагогический стаж _____

категория _____

классы, в которых вы работаете, _____

предмет, который вы ведете, _____.

4. МЕТОДИКА ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ТРАДИЦИОННОГО И ИННОВАЦИОННОГО УРОКА

В педагогической и методической литературе описано достаточно большое количество показателей и критериев оценки эффективности урока. Однако в реальной педагогической практике при посе-

щении и последующем анализе урока необходимо достаточно четко сформулировать оценочные суждения и автору урока, т.е. учителю, и посещающему с тем, чтобы проанализировать урок, вскрыть возможности его дальнейшего совершенствования.

Показатели и критерии оценки эффективности традиционного урока

№ п/п	Показатели эффективности	Критерии оценки	Оценка
1.	Степень достижения целей: а) обучающихся; б) развивающих; в) воспитывающих	четкость, последовательность, целесообразность	_____ _____ _____
2.	Информационно-содержательная насыщенность урока	плотность информации	
3.	Гибкое результативное использование методов обучения и воспитания, их соответствие типу урока	гибкость, результативность	
4.	Гибкое и результативное использование фронтальных, индивидуальных и групповых форм обучения	гибкость, результативность	
5.	Комплексное использование дидактических и технических средств обучения	комплексность, результативность	
6.	Культура педагогического общения, объяснение	диалогичность	
7.	Уровень интереса, эмоционального настроения и творческой активности учащихся на уроке	интерес, активность, эмоциональность	
8.	Объективность и оперативность педагогической оценки результатов учебной деятельности учащихся	объективность, оперативность	
Общая оценка эффективности урока			

При систематике показателей и критериев целесообразнее всего их оптимизировать и минимизировать с тем, чтобы их можно было практически использовать.

В условиях инновационного урока учитель, кроме того, что он делает на традиционном уроке, дополнительно осуществляет какое-либо нововведение: вводит новое содержание, новую методику обучения или воспитания, ведет экспериментально-исследовательскую работу на основе предварительно разработанной концепции и т.д. Поэтому при проведении инновационного урока, кроме тех восьми показателей, которые применяются к оценке эффективности тра-

Показатели и критерии оценки эффективности инновационного урока

№ п/п	Показатели эффективности	Критерии оценки	Оценка
1.	Степень оригинальности и новизны методики (технологии) урока	оригинальность, новизна	
2.	Гибкость сочетания традиционных и инновационных форм, методов обучения, содержания урока	гибкость, системность	
3.	Степень использования средств педагогической диагностики, позволяющих выявить эффективность педагогической инновации	диагностичность	
4.	Технологичность, возможности для воспроизведения педагогической инновации другими учителями	воспроизводимость	
Общая оценка эффективности инновационного урока			

диционного урока, дополнительно используются показатели и критерии инновационного урока.

При оценке эффективности урока могут быть использованы как 5–, так и 10–балльные шкалы. Это зависит от того, какой шкале вы отдаете предпочтение.

5. МЕТОДИКА ВЫЯВЛЕНИЯ РЕЗЕРВНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ КАЧЕСТВА ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ КЛАССНЫХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ

В основе предлагаемой методики лежит специально составленная анкета, в которой используется 10–балльная шкала самооценки: 1 – очень низкий уровень, 2 – низкий уровень, 3 – ниже среднего, 4 – чуть ниже среднего, 5 – средний уровень, 6 – чуть выше среднего, 7 – выше среднего, 8 – высокий уровень, 9 – очень высокий, 10 – наивысший уровень диагностируемого качества.

Каждое из диагностируемых качеств оценивается по 10–балльной шкале дважды. Сначала самооценка ставится в графе «реально», а затем – в графе «желательно бы». Разрыв между «реально» и «желательно бы» и заключает в себе тот резерв качества воспитания, который не задействован, не использован классным руководителем в его воспитательной работе в должной степени.

Вопросы анкеты

1. Какова степень эффективности решаемых вами как классным руководителем воспитательных задач?

		Реально	Желательно бы
1)	Сплочение ученического коллектива		
2)	Организация коллективных творческих дел		
3)	Создание благоприятного психолого-нравственного климата, комфортного состояния для каждого ученика		
4)	Создание условий для самореализации, самораскрытия каждого ученика		
5)	Коррекция межличностных отношений, способствующих разрешению конфликтов между учащимися		
6)	Стимулирование позитивного поведения учащихся		
7)	Оказание помощи учащимся в сложных, затруднительных ситуациях		
8)	Координация взаимодействия учителей, учащихся и родителей		

2. Какова степень эффективности реализации у. вас как классного руководителя следующих управленческих функций:

		Реально	Желательно бы
1)	концептуально-целевой		
2)	планирования		
3)	организационной		
4)	стимулирования и активизации учащихся		
5)	оценочно-диагностической		
6)	коррекционной		
7)	прогностической		

3. Оцените по 10-балльной шкале частоту использования в вашей деятельности как классного руководителя следующих форм и методов работы.

№ п/п	Формы и методы работы классного руководителя	Реально	Желательно бы
1)	Беседа		
2)	Встречи с интересными людьми		
3)	Вечера отдыха		
4)	Экскурсии		
5)	Путешествия, выход на природу		
6)	Коллективные творческие дела		
7)	Дискуссии		
8)	Классные часы		
9)	Работа по интересам		
10)	Игры		
11)	Встречи с родителями		
12)	Что еще		

4. Оцените по 10-балльной шкале, что и в какой степени способствует эффективности вашей работы в качестве классного руководителя, а также, какие качества и в какой степени «желательно бы» активизировать, развить и использовать более эффективно?

		Реально	Желательно бы
1)	Профессиональная компетентность		
2)	Общая культура, интеллектуальность		
3)	Творческая инициатива		
4)	Наличие хобби, увлечения		
5)	Нравственные качества		
6)	Эрудиция		
7)	Трудолюбие		
8)	Любовь к детям		
9)	Общительность		
10)	Требовательность		
11)	Что еще		

5. Что и в какой степени способствовало бы повышению эффективности работы классного руководителя? (Оцените по 10-балльной шкале): 1) повышение заработной платы за классное руководство; 2) специальные курсы повышения квалификации классных руководителей; 3) более продуманные и более современные планы работы классного руководителя; 4) разнообразные формы и методы работы классного руководителя; 5) доброжелательное отношение к классному руководству со стороны администрации школы; 6) повышение профессиональной квалификации классного руководителя как воспитателя; 7) повышение уровня общекультурной подготовки классного руководителя; 8) обмен передовым педагогическим опытом; 9) чтение психолого-педагогической литературы; 10) что еще?

6. Оцените по 10-балльной шкале степень эффективности вашей работы в качестве классного руководителя по следующим направлениям воспитания:

		реально	мог бы усилить до уровня	при условии
8)	антиалкогольное, антитабачное, антинаркотическое			
9)	патриотическое			
10)	правовое			
11)	экономическое			
12)	культуры поведения			
13)	дисциплины			
14)	что еще			

7. Сформулируйте 2–3 проблемы, которые особенно сложны, но актуальны для современного классного руководителя.

6. ТЕСТ НА ОЦЕНКУ ДУХОВНО–ПРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ (ТЕСТ «ДНР»)

В основе теста лежит метод независимых экспертных оценок, когда духовно–нравственное развитие конкретного ученика, например Иванова А., оценивается учителем – классным руководителем («У»), родителями («Р») и друзьями – учениками класса («Д»). Для этих целей независимыми экспертами заполняется:

Карточка оценки духовно–нравственного развития ученика(цы)

(ФИ)

1. Агрессивность	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	доброжелательность
2. Равнодушие	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	отзывчивость
3. Раздражительность	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	спокойствие
4. Жестокость	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	милосердие
5. Грубость	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	тактичность
6. Лживость	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	честность
7. Нахальство	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	совестливость
8. Конфликтность	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	терпимость
9. Безответственность	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	ответственность
10. Безразличие	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	сочувствие

Бланки карточек раздаются всем экспертам, и они оценивают (обводят кружочками) те цифры от 1 до 10 баллов, которые соответствуют уровню актуального – достигнутого духовно–нравственного развития ученика по десяти качествам, указанным в карточке. Поскольку эксперты используют 10–балльную шкалу, то максимально за десять диагностируемых полярно–противоположных качеств можно набрать 100 баллов. Но это чисто теоретически. Однако реально баллы «1» и «10» ставятся крайне редко. Поэтому целесообразно использовать шкалу оценки духовно–нравственного развития, представленную ниже.

Суммарное число баллов за 10 диагностируемых качеств	Уровни духовно-нравственного развития личности
10–22	1 – очень низкий
23–30	2 – низкий
31–38	3 – ниже среднего
39–46	4 – чуть ниже среднего
47–54	5 – средний уровень
55–62	6 – чуть выше среднего
63–70	7 – выше среднего
71 –78	8 – высокий
79–90	9 – очень высокий
91–100	10 – наивысший

Если каждым экспертом будет рассчитан средний балл, то
 Y_{cp} – средний балл по результатам оценок учителя;
 P_{cp} – средний балл по результатам оценок родителей;
 D_{cp} – средний балл по результатам оценок друзей–учеников;
 $K_{\text{днр}}$ – коэффициент–уровень, характеризующий духовно–нрав-
 ственное развитие ученика.

$$K_{\text{днр}} = (Y_{\text{cp}} + P_{\text{cp}} + D_{\text{cp}})/3.$$

Например, $Y_{\text{cp}} = 8$ баллов, $P_{\text{cp}} = 7$ баллов, $D_{\text{cp}} = 7$ баллов,

$$K_{\text{днр}} = (8+7+7)/3 = 7,3 \approx 7.$$

Таким образом, $K_{\text{днр}} \approx 7$ (выше среднего). Кроме того, по результа-
 там тестирования можно дополнительно сделать ряд выводов и ре-
 комендаций по выявлению потенциальных возможностей духовно–
 нравственного развития личности ученика, если проанализировать
 оценки экспертов по каждому из десяти диагностируемых качеств.

7. КАРТА ИЗУЧЕНИЯ УСЛОВИЙ И ПРОБЛЕМ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

Ученика(цы) _____ (ФИ) _____ класса
 Домашний адрес: _____, телефон _____

Сведения о семье и условиях семейного воспитания.

Мать (ФИО) _____

Профессия, должность _____

Место работы _____, раб. телефон. _____

Виды совместной с сыном (дочерью) деятельности в семье

Отец (ФИО).

Профессия, должность _____

Место работы _____, раб. телефон. _____

Виды совместной с сыном (дочерью) деятельности в семье

1. Сведения о братьях, сестрах и других членах семьи _____

2. Сведения о ближайших друзьях _____

3. Каковы домашние условия для учебы и занятий любимым делом? _____

4. Каковы увлечения вашего сына (дочери)? _____

5. Какие ваш сын (дочь) имеет постоянные трудовые поручения в семье? _____

6. Каковы результаты семейного воспитания за последний учебный год? _____

7. Имеются ли и каковы проблемы и трудности семейного воспитания? _____

8. Каковы цели, задачи, которые ставят родители по семейному воспитанию сына (дочери) на ближайший год? _____

9. Какая конкретно помощь и поддержка требуются по семейному воспитанию в данный момент? _____

Дата заполнения карты _____

ФИО заполняющего _____

8. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПО КУРСУ «ПЕДАГОГИКА ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ» (для классических университетов)

Предлагаемый образовательный стандарт – это нормативная описательная модель требований к системе знаний и умений, которые отражают профессионально–педагогическую компетентность студента – будущего педагога.

Студент должен овладеть системой знаний:

1. Знанием базовых педагогических понятий: образование, цели образования, содержание образования, обучение (преподавание и учение), принципы обучения, методы обучения и их классификация, методика обучения, технология обучения, средства обучения, общеучебное умение, воспитание, цели воспитания, методы воспитания (и их классификация), содержание воспитания, форма воспитания, средства воспитания, умственное воспитание, трудовое воспитание, экономическое воспитание, экологическое воспитание, эстетическое воспитание, правовое воспитание, семейное воспитание, дидактика, дидактическая задача, педагогическая ситуация, уроки и их типы, структура, оценка знаний (критерии, процедуры), оценка уме-

ний (критерии, процедуры), педагогическая диагностика, методы педагогической диагностики, педагогическое исследование, методы педагогических исследований, педагогические инновации, образовательный стандарт.

2. Знанием закономерностей и принципов: системности, наглядности, преемственности, научности, доступности, связи теории с практикой, оптимизации, сочетания управления и самоуправления.

3. Знанием современных теорий и технологий обучения: развивающего обучения, проблемного обучения, эвристического обучения, личностно-ориентированного обучения, дифференцированного обучения, модульного обучения, компьютерного обучения.

4. Знанием требований к подготовке и эффективному проведению разнообразных форм организации обучения: урок, лекция, игра, семинар, лабораторно–практическое занятие, самостоятельная работа учащихся, домашняя работа учащихся.

5. Знанием основных образовательных воспитательных систем и теорий: системы Я.А.Коменского, Царскосельского лицея, педагогических систем С.Т.Щацкого, А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинского, Вальдорфской школы, педагогика М.Монтессори, инновационных школ 90–х годов (В.А.Караковского, А.А.Тубельского, В.С.Библера и др.).

6. Знанием методологии и методологических принципов: системного, деятельностного, личностного, гуманистического, аксиологического, культурологического, антропологического, синергетического, герменевтического.

7. Знанием методов педагогического исследования: анкетирования, тестирования, педагогического эксперимента.

8. Студент – будущий педагог должен овладеть следующими базовыми педагогическими умениями:

Проектировочными: 1) умение разработать тематический план, 2) план урока, 3) план внеклассного предприятия, 4) план воспитательной работы с классом.

Организационными: 1) умение организовать индивидуальную дифференцированную и коллективную деятельность учащихся, 2) деятельность учащихся при проведении и подготовке внеклассного мероприятия.

Коммуникативными: 1) умение осуществлять педагогическое общение, 2) объяснять, доказывать, убеждать, 3) разрешать конфликты.

Диагностическими: 1) умение изучать личность ученика, классный коллектив; 2) давать самооценку эффективности урока, внеклассного мероприятия; 3) оценивать знания и умения учащихся.

Исследовательскими: 1) умение видеть и формулировать педагогические проблемы; 2) отбирать и применять методы педагогического исследования; 3) изучать и обобщать передовой педагогический опыт либо по источникам, либо непосредственно.

Педагогические умения на начальных стадиях формируются на лекциях и семинарских занятиях. Однако непосредственное овладение ими происходит в период педагогической практики, подготовки курсовых и дипломных работ.

9. КАРТА ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ

Уважаемый студент – будущий учитель! Кафедра педагогики обращается к тебе с просьбой дать объективную информацию о том, насколько эффективной оказалась для тебя педагогическая практика. Для этого необходимо оценить по десятибалльной шкале уровень овладения нижеперечисленными педагогическими умениями и дать ответ на поставленные вопросы.

ПРОЕКТИРОВОЧНЫЕ УМЕНИЯ

1. Умение составить урок	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2. Умение составить план внеклассного мероприятия	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3. Умение отобрать наиболее эффективные формы и методы обучения и воспитания	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4. Умение отобрать дидактические и технические средства обучения	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5. Умение подбирать дифференцированные, лично­стно­ориентированные задания и задачи	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ УМЕНИЯ

6. Умение организовать продуктивную деятельность учащихся на уроке	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7. Умение сочетать организацию индивидуальной и коллективной деятельности учащихся	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8. Умение стимулировать интерес, инициативу и творчество учащихся на уроке, во внеклассных занятиях	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9. Умение перестраивать свою деятельность в случае непредвиденных обстоятельств	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10. Умение добиваться необходимого внимания и дисциплины учащихся на занятиях	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11. Умение проявить выдержку, уверенность в своих действиях в затруднительных, в конфликтных ситуациях	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

КОММУНИКАТИВНЫЕ УМЕНИЯ

12. Умение установить контакт с учащимися, управлять собой в ситуации педагогического общения	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
13. Умение вести беседу, полемику,	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

- дискуссию
14. Умение варьировать интонацию речи 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
15. Умение выступить с докладом, лекцией, например, перед родителями 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

ГНОСТИЧЕСКИЕ УМЕНИЯ

16. Умение изучать интересы, склонности, способности учащихся, их положительные качества и недостатки 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
17. Умение выявить неформального лидера в классе, группе 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
18. Умение дать характеристику ученику 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
19. Умение дать характеристику классу 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
20. Умение объективно оценить знания, умения и навыки учащихся 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
21. Умение дать самооценку проведенного урока, внеклассного мероприятия 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ УМЕНИЯ

22. Умение работать с психолого–педагогической литературой по возникшей педагогической проблеме 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
23. Умение применять методы педагогического исследования (анкетирование, тестирование и др.) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
24. Умение провести микроисследование, микроэксперимент по одной из педагогических проблем 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
25. Умение изучать и обобщать опыт работы учителя, представляющего для вас профессиональный интерес 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

ИНТЕГРАТИВНЫЕ УМЕНИЯ

26. Умение подготовить и провести внеклассное мероприятие 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
27. Умение организовать самообслуживание учащихся в классе, школе 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
28. Умение подготовить и провести урок 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
29. Умение руководить работой какого-либо (по выбору) кружка 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
30. Умение оказать помощь учащимся в проведении коллективных творческих дел 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
31. Умение оказать помощь учащимся в организации их досуговой деятельности 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Какое число вы посетили?

– уроков _____

– внеклассных мероприятий _____

Какое число вы провели?

– уроков _____

– внеклассных мероприятий _____

Какое общее число ваших занятий, организованных мероприятий посетили:

– учитель _____

– педагог _____

– методист _____

– студенты _____

Какое число консультаций вы получили от:

– учителя _____

_____ (ФИО)

педагога _____

_____ (ФИО)

методиста _____

_____ (ФИО)

психолога _____

_____ (ФИО)

Оцените по пятибалльной шкале уровень вашей подготовки к педагогической практике:

– по психологии 12345

– по педагогике 12345

– по методике 12345

Каковы ваши конкретные пожелания и предложения по совершенствованию педагогической практики. _____

ФИ студента _____ курс _____ группа _____

Школа _____ класс _____ группа _____,

где вы проходили педагогическую практику.

Дата заполнения карты _____

10. ТЕСТ–АНКЕТА ФОНДА СПАСЕНИЯ ДЕТЕЙ ОТ НАРКОТИКОВ¹

Предлагаемые ниже вопросы позволят родителям и учителям вовремя заметить, что их ребенок, ученик употребляет наркотики.

Баллы	Признаки
50	Снижение успеваемости в школе в течение последнего года
100	Резкое снижение успеваемости
50	Неспособность рассказать о том, как протекает общественная жизнь в школе
50	Утаивание вызова родителей в школу
50	Потеря интереса к спортивным и внеклассным занятиям
50	Сообщение педагогов или соучеников о прогулах уроков, драках, воровстве
100	Задержание в связи с вождением авто- и мототранспорта в состоянии опьянения
100	Задержание в связи с употреблением опьяняющих средств на дискотеках, вечерах и т.д.

¹ Тест–анкета перепечатаны из газеты «Первое сентября» №88 от 14 сентября 1996 г.

300		Арест в связи с хранением, перевозкой, приобретением или сбытом наркотиков
100		Другие противоправные действия, встречающиеся только в состоянии опьянения, включая алкогольное
100		Совершение краж
100		Пропажа из дома денег, ценностей, книг, одежды и т.п.
50		Частое выпрашивание денег у родителей и родственников
150		Пропажа одежды, пластинок, кассет и т.п.
300		Наличие значительных сумм денег без понятного источника
50		Частая непредсказуемая смена настроения
50		Снижение настроения, негативизм, критическое отношение к обычным вещам и событиям
50		Самоизоляция, уход от участия в семейных делах
50		Скрытность, уединенность, задумчивость, длительное прослушивание магнитофонных записей
100		Нарастающая лживость
50		Позиция защиты в разговоре об особенностях поведения
50		Избегание общения с домашним окружением
50		Гневливость, агрессивность, вспыльчивость, потеря энтузиазма
100		Нарастающие безразличие, безынициативность
100		Высказывание о бессмысленности жизни
100		Общие психологические изменения: нарушение памяти, неспособность мыслить логически
50		Частые простудные заболевания
50		Потеря аппетита
100		Отказ от утреннего туалета, незаинтересованность в смене одежды и т.п.
300		Внешний вид нездорового человека, бледность, отечность, покраснение глазных яблок, коричневый налет на языке, следы от укусов
50		Частые синяки, порезы, не находящие удовлетворительного объяснения ("просто упал")
100		Появление татуировок, следов от ожогов сигаретой, порезов на предплечьях
100		Бессонница, повышенная утомляемость, сменяющаяся необъяснимой энергичностью
300		Подросток отстаивает, утверждает свое право на употребление спиртного, наркотиков
300		Частый запах спиртного или появления запаха гашиша на одежде
200		Чрезмерно расширенные или суженные зрачки
300		Потеря памяти на события, происходящие в период опьянения
300		Наличие шприца, игл, флаконов, закопченной посуды, марганца, уксусной кислоты, ацетона, растворителей
300		Наличие неизвестных таблеток, порошков, соломы и т.п., особенно когда эти вещи скрываются

50		Пренебрежение к домашним правилам
50		Незаинтересованность в домашних делах
50		Избегание участия в семейных торжествах
50		Нарастающая напряженность в семейных взаимоотношениях
100		Не возвращается ночевать домой
50		Скрывает свой круг общения, избегает подробных телефонных разговоров и т.п.

Обнаружив даже отдельные тревожные признаки, не пытайтесь устроить допрос с пристрастием, ужесточить режим или действовать иными, казалось бы, проверенными способами. Наоборот, попытайтесь добиться доверия ребенка, поймите: он в опасности! Лучше всего при первых признаках тревоги обратиться за консультацией к специалисту.

При наблюдении более 10 признаков (их суммарная оценка превышает 2000 баллов) не откладывайте, срочно обращайтесь за квалифицированной помощью! Вам и вашему ребенку, ученику грозит беда!

ЛИТЕРАТУРА

РАЗДЕЛ I

Глава 1

1. Московский комсомолец. – 1994. – 7 сент.
2. *Зиновьев А.А.* Запад. Феномен западнизма. – М.: Центрполиграф, 1995.
3. *Менегетти Антонио.* Психология жизни / Перев. с итальянского. – СПб.: Паллада, 1992.
4. *Леднев В., Рыжаков М.* Школа и стандарт: место, встречи проскочить нельзя // Учительская газета. – 1994. –9 авг.
5. *Лук А.Н.* Проблема научного творчества // Сборник аналитических обзоров ВНИЗ. – М.: ИНИОН, 1983.
6. *Данилов М.А., Есипов Б.П.* Дидактика. – М.: Изд-во АПН, 1957.
7. Основы общей педагогики / Под ред. Ф.Ф.Королева и В.Е.Гурмана. – М.: Просвещение, 1967.
8. *Бим-Бад Б.М.* Антропологическое основание теории и практики современного образования. – М.: Открытый российский университет, 1994.
9. *Гессен С.И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию. –М.: Школа-пресс, 1995.
10. Педагогика / Под ред. Ю.К.Бабанского. – М.: Просвещение, 1988.
11. Теория и практика воспитательных систем / Под ред. Л.И.Новиковой. – М.: ИТП и МИО РАО, 1993.
12. *Пинкевич А.П.* Педагогика. – М.: Работник просвещения, 1926.
13. *Ильина Т.Н.* Педагогика. – М.: Просвещение, 1987.
14. *Kron F.W.* Grundwissen Paedagogik. Muenchen-Basel, 1991.
15. Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1983.
16. *Анохин П.К.* Теория функциональной системы // Успехи физиологических наук. – 1970. – № 1. – С.19 – 54.
17. *Ковырялг А.А.* Методы исследования в профессиональной педагогике. – Таллин, 1980.
18. *Кондаков И.И.* Логический словарь. – М.: Наука, 1971.

Глава 2

1. *Гессен С.И.* Основы педагогики: Введение в прикладную философию. –М.: Школа-пресс, 1995.
2. *Зинченко В.П.* Возможна ли поэтическая антропология. –М.: Российский открытый университет, 1994.
3. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990.
4. Культурология / Науч. ред. Г.В.Драч – Ростов-на-Дону: Феникс, 1995.

5. *Бердяев Н.А.* Самопознание. – М.: Международные отношения, 1990.
6. *Кирьякова А.В.* Ориентация школьников на социально-значимые ценности. – Л.: РГПУ, 1991.
7. *Дистервег А.* Избр. пед. соч. – М.: Просвещение, 1956.
8. *Бердяев Н.А.* Смысл истории. – М., 1990.
9. *Арнольдс А.И.* Введение в культурологию. – М., 1993.
10. *Ушинский К.Д.* Человек как предмет воспитания. – М., 1946.
11. Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы / Под общей редакцией В.С.Библера. – Кемерово: Алеф. Гуманитарный центр, 1993.
12. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. – М., 1979.
13. *Бим-Бад Б.М.* Антропологическое основание теории и практики образования. – М.: Российский Открытый университет, 1994.
14. *Крутова О.Н.* Философские аспекты воспитания // Теория и практика воспитательных систем / Под ред. Л.И.Новиковой. – М.: ИТП и МИО РАО, 1993. – Гл.5.
15. *Кострица А. Пятнов В.* Гуманизация: опасность или спасение? // Учительская газета. – 1995. – 14 марта.
16. *Реймерс Н.Ф.* Надежды на выживание человечества. Концептуальная экология. – М.: Молодая гвардия, 1992.
17. *Князева Е., Курдюмов С.* Синергетика: начала нелинейного мышления // Общественные науки и современность. – 1994. – № 3.
18. *Малахов В.А.* Смысл жизни и нравственное отношение личности к миру. – М., 1979.
19. *Юсупов И.М.* Психология взаимопонимания. – Казань: Изд-во КГУ. 1991.
20. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977.
21. *Сериков В.В.* Личностный подход в образовании: концепция и технологии. – Волгоград: ВГПИ, 1994.

Глава 3

1. *Ушинский К.Д.* О пользе педагогической литературы. Собр. соч. –Т.2. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1948.
2. *Блонский П.П.* Избранные педагогические произведения. – М.: Просвещение, 1961.
3. *Лернер И.Я.* Дидактическая модель учебного процесса // Первое сентября. – 1996. – 29 февр.
4. *Загвязинский В.И.* Педагогическое творчество учителя. – М.: Просвещение, 1987.
5. *Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д.* Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, 1990.
6. *Сухомлинский В.А.* Разговор с молодым директором. – М.: Педагогика, 1982.

Глава 4

1. *Ушинский К.Д.* Человек как предмет воспитания. Собр. соч. – Т.2. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1948.
2. *Макаренко А.С.* Соч. – Т.5. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958.
3. *Айзенк Г.* Проверьте свои способности. – М.: Просвещение, 1972.
4. *Маслоу А.* Самоактуализация // Психология личности. – М.: Изд-во МГУ, 1982.
5. *Еремина В.* Плохой? или просто– другой? // Учительская газета. –1995. – 10 окт.
6. **Ремшмидт Х.** **Подростковый и юношеский возраст. Проблема становления личности.** – М.: Мир, 1994.

Глава 5

1. *Равкин З.И.* Педагогика Царскосельского лицея пушкинской поры (1811 – 1817 гг.). – М.: ИТП и МИО РАО, 1993.
2. *Селезнев И.* Исторический очерк императорского, бывшего царскосельского, ныне Александровского лицея за первое его пятидесятилетие с 1811 – 1861 г. – СПб. 1861.
3. *Шацкий С.Т.* Избранные педагогические сочинения. – Т.1. – М.: Педагогика, 1980.
4. *Шацкий С.Т.* Избранные педагогические сочинения. – Т.2. – М.: Педагогика, 1980.
5. *Макаренко А.С.* Педагогические сочинения. – Т.1. – М.: Педагогика, 1983.
6. *Макаренко А.С.* Педагогические сочинения. – Т.5. – М.: Педагогика, 1983.
7. *Макаренко А.С.* О воспитании. – М.: Изд-во политической литературы, 1988.
8. *Макаренко А.С.* Педагогические сочинения. – Т.2. – М.: Педагогика, 1983.
9. *Макаренко А.С.* Педагогические сочинения. – Т.4. – М.: Педагогика, 1983.
10. *Павлова М.П.* Педагогическая система А.С.Макаренко. – М.: Высшая школа, 1972.
11. *Сухомилинский В.А.* Избр. пед. соч. –Т.1. –М.: Педагогика. 1978.
12. *Сухомилинский В.А.* Избр. пед. соч. – Т.2.–М.: Педагогика, 1978.
13. *Сухомилинский В.А.* Избр. пед. соч. – Т.3. – М.: Педагогика, 1978.
14. *Сухомилинский В.А.* Письма к сыну. – М.: Просвещение, 1987.
15. *Штейнер Р.* Истина и наука. – М.: МЦВП, 1992.
16. *Пинский А.А.* Социально-педагогическая ситуация вальдорфского движения в России: внутреннее и внешнее // Педагогика свободы. –1995. – № 3.
17. *Днепров Э.Д.* Школьная реформа между «вчера» и «завтра». – М.: РАО. 1996.

18. *Щедровицкий П.* Новшества и инновации // Учительская газета. – 1995. – № 28. – Май.
19. Теория и практика воспитательных систем / Под ред. Л.И.Новиковой, В.А.Караковского и др. – М.: ИТП и МИО РАО, 1993.
20. *Григорьева И.* «Фиговый листок» школы Тубильского // Учительская газета. – 1995. – № 16. – Апрель.
21. *Широкова Н.* Рецепт «бульона» у каждого свой // Учительская газета. – 1995. – № 22. – Май.
22. *Фрумин И.* Феномен инновационной школы // Народное образование. – 1995. – № 7.

Глава 6

1. *Гончарук С.И.* Законы развития и функционирования общества. – М.: Высшая школа, 1977.
2. *Лернер И.Я.* Процесс обучения и его закономерности. – М.: Знамя, 1980.
3. Педагогика / Под ред. Ю.К.Бабанского. – М.: Педагогика, 1983.
4. *Гершунский В.С., Пруха Я.* Педагогическая прогностика. – Киев: Вища школа, 1979.
5. Марксистско-ленинская философия. – М.: Политиздат, 1964.
6. Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1983.
7. *Лернер И.Я.* Процесс обучения и его закономерности. – М.: Знамя, 1980.
8. *Данилов М.А., Есипов В.П.* Дидактика. – М.: Просвещение, 1957.
9. Педагогика школы / Под ред. Г.И.Щукиной. – М.: Просвещение, 1977.
10. *Бабанский Ю.К.* Педагогика. – М.: Просвещение, 1983.
11. *Махмутов М.И., Безрукова В.С.* Принципы обучения как системообразующий фактор взаимосвязи общего и профессионально-образования в среднем профтехучилище // Взаимосвязь общего и среднего профессионального образования в средних ПТУ / Под ред. М.И.Махмутова. – М.: Высшая школа, 1983.
12. *Эйнштейн А.* Собрание научных трудов. – Т.4. – М., 1977.
13. *Энгельс Ф.* Анти-Дюринг // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. – 2-е изд. – Т.20.
14. Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1983.
15. *Поташник М.М.* Проблемы оптимизации в педагогике // Советская педагогика. – 1985. № 2.
16. Дидактика средней школы / Под ред. М.А.Данилова и М.Н.Скаткина. – М.: Педагогика, 1975.
17. Педагогический словарь. – Т.2. – М.: Педагогика, 1960.
18. *Шварц И.Е.* Педагогика школы. – Пермь, 1968.

19. *Выготский А.С.* Развитие высших психологических функций. – М.: АПН СССР, 1960.
20. *Андреев В.И.* Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности. – М.: Высшая школа, 1981.
21. *Рейдер Э.Г., Либих С.С.* Запоминание языкового материала в условиях мышечной релаксации и аутогенной тренировки // Советская психология. – 1967. – № 1.
22. *Шварц И.Е.* Внушение в системе методов педагогического воздействия // Вопросы внушающего воздействия в педагогике. – Пермь: Пермский пединститут, 1972.
23. *Лозанов Г.* Суггестонезия – път към хипермнезия в учебном процессе // Народна просвета. – 1966. – № 6.
24. *Бехтерев В.М.* Внушение и воспитание // Время. – М., 1923.
25. *Макаренко А.С.* Педагогическая поэма // Макаренко А.С. Собр. соч. – Т.1. – М.: Педагогика, 1957.
26. *Королев Ф.Ф.* Системный подход и возможности его применения в педагогике // Проблемы теории воспитания. Сб. статей. – 4.1. – М.: Педагогика, 1977.
27. *Потаешник М.М.* Проблемы оптимизации в педагогике // Советская педагогика. – 1985. – № 2.
28. *Есипов Б.П.* Основы дидактики. – М.: Просвещение, 1967.
29. *Алякринский В.С.* О таланте и способностях. – М.: Знамя, 1971.
30. *Павлов И.П.* Поли. собр. соч. – Т.3. – М.: АН СССР, 1951.
31. *Линьков В., Саакянц А.* Лев Толстой. – М.: Рус. язык, 1982.
32. *Стендаль.* Пармская обитель. – М.: Госиздат худ. лит., 1955.
33. *Косицкий Г.И.* Почему не болеют в Антарктиде // Физкультура и спорт. – 1984. – № 7.
34. *Пекелис В.Д.* Твои возможности, человек! – М.: Знамя, 1975.
35. *Леви В.* Искусство быть собой. – М.: Искусство, 1977.
36. *Ушинский К.Д.* Дневник с 1844 по 1845 г. Дневники, автобиографические заметки // Ушинский К.Д. Собр. соч. – Т.Н. –М.-Л.: АПН РСФСР, 1952.
37. *Эдуард де Боно.* Рождение новой идеи. – М.: Прогресс, 1976.
38. *Н.Я. Винер* –математик // Перев. с англ. – М.: Наука, 1976.
39. *Данилов М.А., Есипов В.П.* Дидактика. – М.: АПН РСФСР, 1957.
40. *Ильина Г.А.* Педагогика. – М.: Просвещение, 1984.
41. Основы общей педагогики / Под ред. Ф.Ф.Королева, В.Е.Гмурмана. –М.: Педагогика, 1967.
42. *Копнин П.В.* Диалектика. Логика. Наука. – М.: Наука, 1973.
43. Педагогика / Под ред. Ю.К.Бабанского; – М.: Педагогика, 1983.
44. Выбор методов обучения в средней школе / Под ред. Ю.К.Бабанского. – М.: Педагогика, 1981.
45. Общие основы педагогики / Под ред. Ф.Ф.Королева, В.Е.Гмурмана. – М.: Просвещение, 1967.

46. *Каменский Я.А.* Великая дидактика // Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз, 1939.
47. *Каптерев П.Ф.* Дидактические очерки. 2-е изд. – СПб, 1915.
48. *Крупская Н.К.* О терминологии методических приемов // Крупская Н.К. Педагогические сочинения. – Т.10. – М.: Педагогика, 1959.
49. Выбор методов обучения в средней школе / Под ред. Ю.К.Бабанского. – М.: Педагогика, 1981.
50. *Алексеев М.И.* Логика и педагогика. – М.: Знание, 1965.
51. *Паламарчук В.Ф.* Логические методы и приемы обучения, условия их эффективного применения: Выбор методов обучения в средней школе / Под ред. Ю.К.Бабанского. – М.: Педагогика, 1981.
52. *Альтшуллер Г.С.* Алгоритм изобретения, – М.: Радио, 1979.
53. *Буш Г.Я.* Методологические основы научного управления изобретательством, – Рига: Лиесма, 1974.
54. *Диксон Дж.* Проектирование систем: изобретательство, анализ и принятие решений. – М.: Мир, 1969.
55. *Пойя Д.* Как решить задачу? – М.: Учпедгиз, 1961.
56. *Пинкевич А.Н.* Основы методики естествознания. – М., 1927.
57. *Zwicky F.* The morphological approach to discovery, invention, research and construction // Zwicky, Wilson A.C. New methods of thought and procedure. – Berlin: Springer, 1967.
58. *Эсаулов А.Ф.* Психология решения задач. – М.: Высшая школа, 1972.
59. *Циолковский К.Э.* Вне земли. – М.: АПН СССР, 1958.
60. *Горький М.* Очерки, литературные портреты, статьи // Горький М. Собр. соч. – Т.16. – М.: Правда, 1979.
61. *Буш Г.Я.* Методологические основы научного управления изобретательством. – Рига: Лиесма, 1974.

РАЗДЕЛ II

Глава 1

1. Дидактика средней школы /Под ред. М.А. Данилова.– М., 1975.
2. *Загвязинский В.И.* Методология и методика педагогических исследований.– Тюмень, 1976.
3. *Коменский Я.А.* Великая дидактика // Избр. пед. соч. – М., 1955.
4. *Сойфер В.Н.* (Цит. по: Дидакт. – 1996. – № 1).
5. *Мукаберидзе Г.В.* США –Япония: чья школа лучше // Педагогика. – 1995. – № 1.

Глава 2

1. *Выготский Л.С.* Избранные психологические исследования.– М., 1956.
2. *Выготский Л.С.* Собр.соч. Т.3. – М.,1956.

3. *Беспалько В.П.* Слагаемые педагогической технологии. – М., 1989.
4. *Замков П.В.* Обучение и развитие.– М., 1975.
5. *Эльконин Д.Б.* Психология игры. – М., 1978.
6. Психическое развитие младших школьников/ Под ред. В.В.Давыдова. –М., 1990.
7. Точность и гуманизация растут по спирали // Учительская газета. – 1997. – № 32.
8. *Хилтунен Е.* Освобождение ребенка // Первое сентября.– 1997.– №27.
9. *Коменский Я.А.* Великая дидактика // Избр. пед. соч. – М., 1955.
10. *Руссо Ж.–Ж.* Перевод Перова. – СПб., 1896.
11. *Дистервег А.* Избранные педагогические сочинения (руководство для немецких учителей). – М., 1956.
12. *Ягдовский К.П.* Исследовательский метод в школьном обучении. – М.–Л., 1929.
13. *Герд А.Я.* Вопросы и нужды учительства. Естествознание как отдельный предмет в курсе начальной школы // Избр. лед. труды. – СПб. 1911.
14. *Крупская Н.К.* В поисках новых путей. – М., 1924.
15. *Армстронг Г.* Эвристический метод обучения. – М., 1900.
16. *Крупская Н.К.* Рецензия (Паркхерст Е. Воспитание при помощи дальтоновского плана. – Лондон, 1922) // Пед.соч. Т.10. – М., 1959.
17. *Райков Б.Е.* Исследовательский метод в педагогической работе. – Л., 1924.
18. *Медянцева Н.И.* Вопросы методологии и методики физики. – Казань, 1932.
19. *Махмутов М.И.* Теория и практика проблемного обучения. – Казань, 1972.
20. *Малафеев Р.И.* Проблемное обучение по физике. – Челябинск, 1973.
21. Современная дидактика: теория – практике / Под ред. И.Я.Лернера и И.К.Журавлева. – М., 1995.
22. *Скаткин М.Н.* Совершенствование процесса обучения: Проблемы и суждения. – М., 1971.
23. *Матюшкин А.М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М., 1972.
24. *Андреев В.И.* Эвристическое программирование учебно–исследовательской деятельности. – М., 1981.
25. *Андреев В.И.* Саморазвитие творческой, конкурентоспособной личности менеджера. – Казань, 1992.
26. *Шакуров Р.Х.* Комментарий редактора в журнале «Профессиональное образование». – Казань, 1996.– № 2.

27. *Махмутов М.И.* Как мыслим – так и живем (О понятиях интеллект и менталитет) // Профессиональное образование.– Казань. 1998.– №2.
28. *Гершунский Б.С.* Философия образования для XXI века. – М., 1997.
29. *Юцявичене П.А.* Основы модульного обучения. – Вильнюс, 1989.
30. *Гальперин П.Я.* Умственное действие как основа формирования мысли и образа // Вопросы философии. – 1957. – № 6. – С.58–69.
31. *Талызина Н.Ф.* Управление процессом усвоения знаний. – М., 1984.
32. *Чошанов М.А.* Гибкая технология проблемно–модульного обучения. – М., 1996.
33. *Никандров Н.Д.* Программированное обучение и идеи кибернетики (анализ зарубежного опыта) – М., 1970.
34. *Разумовский В.Г.* ЭВМ в школе: научно–педагогическое обеспечение // Советская педагогика. – 1985. – № 9.
35. *Кривошеев О.А.* Проблемы развития компьютерных обучающих программ // Высшее образование в России. – 1994. – №3.
36. *Гершунский Б.С.* Компьютеризация в сфере образования: проблемы и перспективы.– М., 1987.
37. *Агапова О.И., Кривошеев А.О., Ушаков А.С.* О трех поколениях компьютерных технологий обучения // Информатика И образование. – 1994. – №2.
38. *Ершов А.П.* Компьютеризация школы и математическое образование // Информатика и образование. – 1992. – № 5–6.
39. *Долгов В.* Философские аспекты разработки мультимедиа–программ // Компьютер–пресс. – 1995. – Мв 12.
40. *Калмыкова З.И.* Темпы продвижения как один из показателей умственного развития // Вопросы психологии. – 1961–№2.
41. *Кларин М.В.* Педагогическая технология в учебном процессе. – М., 1984.
42. *Зайцев В., Рябинина Т.* Кулуарные беседы // Учительская газета. – 1996.– №39.
43. Психология одаренных детей и подростков / Под ред. Н.С.Лейтеса. – М., 1996.
44. *Ушинский К.Д.* Человек как предмет воспитания – М., 1946.
45. *Рабунский Б.С.* Индивидуальный подход в процессе обучения школьников. – М., 1975.
46. *Унт И.Э.* К проблеме индивидуализации учебного процесса // Советская педагогика. – 1971. – № 11.
47. *Кларин М.В.* Технология учебного процесса в зарубежной дидактике // Современная дидактика: теория – практике. – М., 1994.
48. *Якиманская И.С.* Личностно–ориентированное обучение в современной школе. – М., 1996.

49. *Бердяев Н.А.* Самопознание.– М., 1990.
50. Цит. по: *Гуревич П.* О человеке//Свободная мысль. –1991. – №14.
51. *Амосов Н.М.* Мое мировоззрение //Вопросы философии. – 1992. – №6.
52. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в раннем возрасте. – М., 1968.
53. *Тугаринов В.П.* Природа, цивилизация, человек. – Л., 1978.
54. *Бабанский Ю.К.* Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект. – М., 1982.
55. *Сериков В.В.* Личностный подход в образовании: концепция и технологии. – Волгоград, 1994.
56. *Маслоу А.* Самоактуализация // Психология личности. Тексты.– М., 1982.
57. *Батышев С.Я.* Блочно-модульное обучение. – М., 1997.
58. *Андреев В.И.* Эвристика для творческого саморазвития. – Казань. 1995.

Г л а в а 3

1. *Чередов И.М.* Система форм организации обучения в советской школе. – М., 1987.
2. *Дьяченко В.К.* Сотрудничество в обучении. – М., 1991.
3. *Пидкасистый П.И., Хайдаров Ж.С.* Технология игры в обучении и развитии. – М., 1996.
4. *Селевко Г.К.* Опыт системного исследования педагогических технологии // Школьные технологии. – 1997. – № 1 – С. 13.
5. *Шатовская Н.* Я иду искать... // Первое сентября. – 1996.– №117.
6. *Занько С.Ф., Тюнникова Ю.С., Тюнникова С.М.* Игра и учение. Теория, практика и перспективы игрового общения. Часть I и II. –М., 1992.
7. *Пол Холмс.* Классическая психодрама // Психодрама: вдохновение и техника. – М., 1997.
8. *Чернова Ю.К.* Основы проектирования педагогических технологий в техническом вузе. – Тольятти, 1992.
9. *Стрезикозин В.П.* Организация процесса обучения в школе. – М., 1968.
10. *Андреев В.И.* Об оценке и развитии исследовательских способностей старшеклассников в обучении физике. – Казань, 1975.
11. *Пидкасистый П.И.* Самостоятельная деятельность учащихся. – М., 1972.
12. *Пидкасистый П.И.* Процесс и структура самостоятельной деятельности учащихся а обучении: Автореф. дис. ... д–ра пед. наук. – М., 1974.
13. *Усова А.В.* Формирование у учащихся общих учебно–познавательных умений в процессе изучения предметов естественного цикла. – Челябинск, 1997.

14. *Андреев В.И.* Эвристическое программирование учебно–исследовательской деятельности. – М., 1981.

15. *Зайцев В., Рябинина Т.* Културные беседы // Учительская газета.–1996. – №39.

16. *Мартин Джон.* Пирамида познания // Школа. – 1996. – №6.

17. *Беспалько В.П.* Слагаемые педагогической технологии. – М., 1989.

РАЗДЕЛ III

Глава 1

1. *Тапанчук Н.М.* Системно–синергетическая концепция педагоги //Профессиональное образование. – Казань, 1995. – №1.

2. *Шакуров Р.Х.* Новая психологическая концепция деятельности: системно–динамический метод // Профессиональное образование. – Казань, 1995.– № 1. – С.33.

3. *Зорина Л.* Единство естественнонаучной и гуманитарной культуры в условиях дифференцированного обучения // Школа. – 1996. – №6.

4. *Щуркова Н.Е.* Воспитание: новый взгляд с позиции культуры. – М., 1997.

5. *Бондаревская Е.В.* Воспитание как возрождение человека культуры и нравственности. – Ростов-на-Дону, 1991.

6. *Климов Е.А.* Психология профессионального самоопределения. – Ростов-на-Дону, 1996.

7. *Никандров Н.Д.* Россия: ценности общества на рубеже XXI века.– М., 1997.

8. *Здравомыслие А.Г.* Потребности, интересы, ценности. – М., 1986.

9. *Бердяев Н.А.* Самопознание. – М., 1995.

10. *Амонашвили Ш.* Размышления о гуманной педагогике. – М., 1996.

Глава 2

1. *Зинченко В.П.* Мирообразование и (или) образование мира // Мир образования. – М., 1996. – № 3

2. *Хуторской А.В.* Школа творчества. – М., 1996.

3. *Сухонлинский В.А.* Сердце отдаю детям. – Киев, 1988.

4. *Кортаева Л.А.* Организация системы валеологической службы в школе как условие формирования физически и духовно здоровой личности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 1996.

5. *Капица П.А.* Эксперимент, теория, практика. – М., 1981.

8. *Ямбург Е.А.* Школа для всех. – М., 1997.

7. *Загорский Б.П.* и др. Физическая культура. – М., 1989.

8. *Ушинский К.Д.* Собр.соч. Т.2. – М.-Л., 1948.

9. Основные положения концепции очередного этапа реформирования системы образования // Первое сентября. – 1997. – 19 авг.

10. *Андреев В.И.* Саморазвитие конкурентоспособной личности менеджера. – М., 1995.
11. *Маслоу А.* Самоактуализация // Психология личности. Тексты. – М., 1982.
12. *Гессен С.И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М., 1995.
13. *Ковалев А.Г.* Личность воспитывает себя. – М., 1987
14. *Кочетов А.И.* Педагогические основы самовоспитания. – М., 1974.
15. *Осипов П.Н.* Стимулирование самовоспитания учащихся. – Казань, 1997.
16. *Ушинский К.Д.* Собр. соч. Т 12. – М., 1952.

Глава 4

1. *Лесгафт П.Ф.* Семейное воспитание ребенка и его значение. – М., 1991.

Глава 5

1. *Андрейченко А.Г.* Факторы и барьеры творческого саморазвития учреждений дополнительного образования: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 1996.
2. *Козлова С.Ю.* Размытые цели? // Учительская газета. – 1997. – №3.

Глава 6

1. Программы «Спутник следопыта» и «Путь к наследию» перепечатаны из методических разработок Федерации детских и подростковых организаций Республики Татарстан / Отв. за выпуск В.Дергунов, Ф.Сунгатуллина. – Казань. 1993.

РАЗДЕЛ IV

Глава 1

1. *Щедровцкич П.* Новшества и инновации // Учительская газета. – 1995. – № 22.
2. *Ушинский К.Д.* О пользе периодической литературы // Собр.соч.Т.2. – М., 1948.
3. *Поэров С.* Реформируя реформаторов (Почему педагогические реформы проваливаются. Американская точка зрения (перевод с англ.) // Учительская газета. – 1997. – № 1.
4. *Чинкина Н.Ш.* Факторы и барьеры творческого саморазвития учителей в условиях инновационных школ: Автореф. дис. ...канд. пед. наук. – Казань. 1995.

5. *Золотухина И.В.* Сравнительный анализ творческой самореализации учителей в условиях инновационных и традиционных школ: Автореф. дис. ...канд. пед. наук. – Казань, 1997.
6. Первое сентября. – 1996. – 21 ноября.
7. *Зайцев В.Н.* Выбор пути // Учительская газета. – 1996. – №51.
8. Первое сентября. – 1996. – № 92.
9. *Сахаров А.Д.* Мир, прогресс, права человека. – М., 1990.
10. *Ямбург Е.А.* Школа для всех. – М., 1996.
11. *Соловейчик С.Л.* Человек свободный // Первое сентября. 1997. – 19 июля.

Г л а в а 2

1. *Ямбург Е.А.* Школа для всех. – М., 1996.
2. *Шмаков П.* Правила дрессировки // Учительская газета. – 1996. – № 11.
3. *Соловейчик С.Л.* Действительно ли наша школа лучшая в мире? // Первое сентября. – 1991. – № 91.
4. *Адамский А.* Образовательного стандарта в России нет // Первое сентября. – 1997. – № 14.
5. *Батурина Г.И., Байер У.* Цели и критерии эффективности обучения // Советская педагогика. – 1975. – № 4.
6. *Толлингрова Д.С.* Применение ЭВМ с графическим дисплеем для определения когнитивности учебных задач // Актуальные проблемы современной психологии. – М., 1983.
7. *Кларин М.В.* Педагогические технологии а учебном процессе. Анализ зарубежного опыта. – М., 1989.
8. *Разумовская М.М.* Оценка орфографической грамотности учащихся // Русский язык в школе. – 1993. – № 1.
9. *Шмелев А.Г.* Шаг в XXI век ... // Первое сентября. – 1997. – 11 марта.
10. Учительская газета. – 1996. – № 44.

Г л а в а 3

1. *Царегородцева С.* Они выбиты из жизненной колеи, но мы знаем как им помочь! // Учительская газета. – 1994. – № 50. – Декабрь.
2. *Толстой Л.Н.* Общие замечания для учителей. Под. соч. – М., 1975.
3. Советский энциклопедический словарь. – М., 1982.
4. Философия любви. Антология любви / Сост. А.А.Ивнин. – М.: Политиздат, 1990.
5. *Фромм Э.* Душа человека. – М.: Республика, 1992.
6. *Макаренко А.С.* Педагогические сочинения. – Т.5. – М.: Педагогика, 1983.

7. *Андреев В.И.* Эвристика для творческого саморазвития.– Казань, 1994.
8. *Фромм Эрих.* Психоанализ и этика. – М., 1992.
9. Советская энциклопедия. – М., 1982.
10. *Соловьев В.С.* Соч. в 2-х томах. –Т.1. – М.: Мысль., 1990.
11. *Бердяев Н.А.* Самопознание. – М.: Международные отношения, 1990.
12. Жизнь как творчество / Под ред. Л.В.Созань, В.А.Тихомиррвич. – Киев: Наукова думка, 1985.
13. *Климов Е.А.* Как выбрать профессию. – М.: Просвещение, 1984.
14. *Рувинский Л.И.* Воспитание и самовоспитание школьников. – М.: Просвещение, 1984.
15. *Андреев В.И.* Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1988.
16. *Писарев Д.И.* Избранные произведения. В 2-х томах.– Т.2. – 1935.
17. *Шаляпин Ф.И.* Маска и душа. – М.: Московский рабочий, 1989.
18. *Маяковский В.В.* Поли. собр. соч. – Т.12.
19. *Флобер Г.* Собр. соч. – Т.5. – М., 1956.
20. *Матюгин И.Ю., Чакаберия Е.Н.* Как запоминать иностранные слова. –М., 1992.
21. *Гарибян С.* Как развить и улучшить память. – СПб., 1993.
22. Развитие памяти / Сост. С.Ю.Коваль – Днепродзержинск, 1990.
23. *Хакен Г.* Информатика и самоорганизация. – М.: Мир, 1991.
24. *Таланчук Н.М.* Введение в неопедагогику. – М.: РАО, 1991.
25. *Таланчук Н.М.* 100 новых идей в педагогике, связанных с открытием фундаментальных законов системного синергизма. – Казань: НИИССО РАО, 1993.
26. *Таланчук Н.М.* Системно-синергетическая концепция педагогики и учебно-воспитательного процесса. – Казань: НИИССО РАО, 1993.
27. *Бородкин Ф.М., Коряк Н.М.* Внимание: конфликт. – Новосибирск, 1989.
28. *Ден Даниэль.* Преодоление разногласий. – СПб., 1994.
29. *Ершов А.Л.* Личность и коллектив: межличностные конфликты в коллективе, их разрешения. – Л., 1976.
30. *Зигерм В., Лонг А.* Руководить без конфликтов. – М.,1990.
31. *Кичанова И.М.* Конфликт: за и против. – М., 1978.
32. *Корнелиус Х., Фейер Ш.* Выиграть может каждый: Как разрешать конфликты. – М., 1992.
33. *Скворцов В.В.* Способы разрешения конфликтов. – М.,1986.
34. *Скотт Джини.* Способы разрешения конфликтов. – Киев, 1991.
35. *Фишер Р., Юри У.* Путь к согласию, или переговоры без поражения. – М., 1990.

36. *Андреев В.И.* Конфликтология: искусство спора, ведения переговоров, разрешения конфликтов. – М.: Народное образование, 1995.
37. *Тихонова Л.* В глубинах психики, или чем может помочь педагогу соционика // Директор. – 1995. – № 1.
38. *Гуленко В.* Соционика в школе: первые шаги // Директор. – 1995. – № 6.
39. *Сироткина Н., Тихонова Л.* В поисках контакта, или вновь о соционике // Директор. – 1995. – № 5.
40. *Слинько О.* Ключ к сердцу – соционика. – Киев: Доверие, 1991.
41. *Букалов А.В., Бойко А.Т.* Соционика: тайна человеческих отношений и биоэнергетика. – Киев, 1992.
42. *Крегер О., Тьюсон Дж.* 16 дорог любви. – М., 1995.
43. *Кузьмина Н.В.* Творческий потенциал специалиста. Акмеологические проблемы развития // Гуманизация образования НИИ РАО. – Бийск, 1994.
44. Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы / Под общей редакцией В.С.Библера. – Кемерово: Алеф. Гуманитарный центр, 1993.
45. *Гранин Д.* Выбор цели. – Л., 1975.
46. *Кузьмина Н.В.* Предмет акмеологии. – Санкт-Петербург, 1995.
47. *Макаренко А.С.* Некоторые выводы из моего педагогического опыта // Основы педагогического мастерства. – Полтава, 1981.
48. *Брехман И.И.* Валеология – наука о здоровье. – М.: Физкультура и спорт, 1990.
49. *Лисицын Ю.П.* Образ жизни и здоровье населения. –М.: Знание, 1982.
50. *Капица П.Л.* Эксперимент, теория, практика. – М.: Наука, 1981.
51. *Безруких М.* Здоровье детей // Учительская газета. – 1996. – № 10. – Март.
52. *Тверская С.С., Утешинский Д.Д.* Здоровье человека // Первое сентября. – 1992. – № 1.
53. *Ефремов ИА.* Лезвие бритвы // Нева. – 1963. – №6.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Раздел I. ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ	5
Глава 1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ	5
1.1. Актуальные педагогические проблемы и парадигмы	5
1.2. Основные педагогические понятия-категории	15
1.3. Предмет и задачи педагогики	23
1.4. Принципы и методы педагогического исследования	25
1.5. Саморазвитие методологической культуры учителя	32
1.6. Педагогические максимы	38
1.7. Вопросы и задания для творческого саморазвития	39
Глава 2. ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВЫ – МЕТОПРИНЦИПЫ ОБ- РАЗОВАНИЯ, ВОСПИТАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ	39
2.1. Аксиологический метопринцип	40
2.2. Культурологический метопринцип	46
2.3. Антропологический метопринцип	52
2.4. Гуманистический метопринцип	55
2.5. Синергетический метопринцип	60
2.6. Герменевтический метопринцип	66
2.7. Педагогические максимы	70
2.8. Вопросы и задания для творческого саморазвития	70
Глава 3. УЧИТЕЛЬ – ТВОРЧЕСКИ САМОРАЗВИВАЮЩАЯСЯ ЛИЧНОСТЬ	71
3.1. Учитель – интеллигентная личность и человек культуры	71
3.2. Учитель-воспитатель	74
3.3. Учитель-преподаватель	78
3.4. Учитель-методист	80
3.5. Учитель-исследователь	82
3.6. «Я-концепция» творческого саморазвития учителя	85
3.7. Педагогические максимы	91
3.8. Вопросы и задания для творческ-ого саморазвития	92
Глава 4. УЧЕНИК – ТВОРЧЕСКИ САМОРАЗВИВАЮЩАЯСЯ ЛИЧНОСТЬ	92
4.1. Возрастные и индивидуальные особенности ученика	92
4.2. Природные, социальные и педагогические факторы раз- вития ученика	100
4.3. Проблемы творчески одаренных и способных учащихся ...	105
4.4. Проблемы трудных учащихся	109
4.5. Идеальная модель личности ученика – выпускника средней школы	113
4.6. «Я-концепция» творческого саморазвития ученика	115
4.7. Педагогические максимы	118
4.8. Вопросы и задания для творческого саморазвития	119

Глава 5. ИЗ ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ	119
5.1. Царскосельский лицей	119
5.2. Педагогическая система С.Т.Шацкого	125
5.3. Педагогическая система А.С.Макаренко	130
5.4. Педагогическая система В.А.Сухомлинского	137
5.5. Вальдофрская школа	143
5.6. Инновационные школы 90-х годов	152
5.7. Педагогическая мудрость в поговорах и пословицах	168
5.8. Вопросы и задания для творческого саморазвития	169
Глава 6. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ, ПРИНЦИПЫ И МЕТОДЫ	170
6.1. Систематика педагогических закономерностей, принципов и правил	170
6.2. Принципы и правила творческого саморазвития личности	191
6.3. Многомерный подход к классификации методов обучения, воспитания и саморазвития личности	203
6.4. Эвристические методы генерирования новых идей	216
6.5. Педагогические максимы	234
6.6. Вопросы и задания для творческого саморазвития	235
Раздел II. ДИДАКТИКА	236
Глава 1. ДИДАКТИКА КАК НАУКА О ТЕОРИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ И ТЕХНОЛОГИЯХ ОБУЧЕНИЯ	236
1.1. Понятие о дидактике и дидактической системе	236
1.2. Актуальные проблемы и противоречия современной дидактики	241
Глава 2. СОВРЕМЕННЫЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ ТЕОРИИ И ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ	246
2.1. О понятиях «теория» и «технология» обучения	246
2.2. Развивающее обучение	251
2.3. Проблемное и эвристическое обучение	259
2.4. Модульное обучение	270
2.5. Компьютеризация и информатизация обучения	276
2.6. Дифференцированное обучение	282
2.7. Личностно–ориентированное обучение	288
2.8. Обучение творческому саморазвитию	295
2.9. Сравнительный анализ «эвристичности» и «технологичности» дидактических теорий	301
Глава 3. ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ	305
3.1. Трехмерная модель систематики форм организации обучения	305
3.2. Традиционный и инновационный урок	309

3.3. Игры	314
3.4. Лекции	321
3.5. Семинары и конференции	327
3.6. Самостоятельная работа учащихся	331
3.7. Об авторских технологиях обучения	337
3.8. Задания для творческого саморазвития	344
3.9. Педагогические максимы	345
Раздел III. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ВОСПИТАНИЯ	347
Глава 1. ТРАДИЦИОННЫЕ И ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕОРИИ ВОСПИТАНИЯ	347
1.1. Личностный подход в воспитании	347
1.2. Деятельностный подход в воспитании	350
1.3. Культурологический подход в воспитании	353
1.4. Ценностный подход в воспитании	356
1.5. Гуманистический подход в воспитании	360
Глава 2. ПРИОРИТЕТНЫЕ СТРАТЕГИИ ВОСПИТАНИЯ	361
2.1. Воспитание духовно и физически здоровой личности	361
2.2. Воспитание патриота и гуманиста	373
2.3. Воспитание трудолюбивой и конкурентоспособной личности	377
2.4. Воспитание творчески саморазвивающейся личности	382
Глава 3. ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ	388
3.1. Организация деятельности классного руководителя	388
3.2. Самосовершенствование деятельности классного руководителя	392
Глава 4. О СЕМЕЙНОМ ВОСПИТАНИИ	395
4.1. Современные тенденции и проблемы семейного воспитания	395
4.2. Об условиях развития и саморазвития личности в семье	398
Глава 5. ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ И ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИ- ТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	403
5.1. Особенности воспитания в учреждениях дополнительного образования	403
5.2. Факторы творческого саморазвития учреждений дополни- тельного образования	408
Глава 6. ВОСПИТАНИЕ И ТВОРЧЕСКОЕ САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧ- НОСТИ В ДЕТСКИХ И ПОДРОСТКОВЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ	414
6.1. Особенность воспитания и творческого саморазвития личности в детских и подростковых организациях	414
6.2. Программа «Спутник следопыта»	416
6.3. Программа «Путь к наследию»	421

Раздел IV. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАТИКА, ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОГНОСТИКА	431
Глава 1. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАТИКА	431
1.1. Педагогическая инноватика как теория и технология нововведений	431
1.2. Банк педагогических идей	445
1.3. Банк педагогических проблем	448
Глава 2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ	452
2.1. Педагогический мониторинг как системная диагностика качества образования	452
2.2. Государственный образовательный стандарт и оценка результатов обучения	455
2.3. Педагогическая диагностика резервных возможностей качества работы учителя	465
2.4. Как оценивать качество образования в России	470
2.5. Задания для творческого саморазвития	475
2.6. Авторские педагогические максимы	476
Глава 3. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОГНОСТИКА: семь стратегий для XXI века	477
3.1. Педагогика любви	478
3.2. Эвристика для творческого саморазвития	484
3.3. Педагогическая синергетика	499
3.4. Конфликтология	506
3.5. Педагогическая соционика	512
3.6. Педагогическая акмеология	519
3.7. Педагогическая валеология	523
3.8. Авторские педагогические максимы	530
3.9. Вопросы и задания для творческого саморазвития	531
ПРИЛОЖЕНИЯ	532
АНКЕТЫ И ТЕСТЫ к I разделу	532
Анкета №1 ИЗУЧЕНИЕ ФАКТОРОВ И БАРЬЕРОВ ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЕЙ	532
Анкета №2 ОЦЕНКА ПРИОРИТЕТНОСТИ ИССЛЕДОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ	533
Анкета №3 (для родителей) ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМ И ПРЕДЛО- ЖЕНИЙ, СВЯЗАННЫХ С УЛУЧШЕНИЕМ КАЧЕСТВА РАБОТЫ ШКОЛЫ №_____	535
Анкета №4 (для старшеклассников) ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМ И ПРЕДЛОЖЕНИЙ, СВЯЗАННЫХ С УЛУЧШЕНИЕМ КАЧЕСТВА РАБОТЫ ШКОЛЫ №_____	536
Анкета -тест №5 САМООЦЕНКА МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ	538
Тест №1 ОЦЕНКА УРОВНЯ ИНТЕЛЛИГЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ ..	540

Тест №2 ОЦЕНКА УРОВНЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ЛИЧНОСТИ	546
Тест № 3 ОЦЕНКА УРОВНЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ	550
Тест №4 ОЦЕНКА СТЕПЕНИ БЮРОКРАТИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ	552
Тест №5 ОЦЕНКА УРОВНЯ КОНФЛИКТНОСТИ ЛИЧНОСТИ	554
Тест № 6 ОЦЕНКА СПОСОБНОСТИ К САМОРАЗВИТИЮ, САМООБРАЗОВАНИЮ	555
Тест №7 ОЦЕНКА КОММУНИКАТИВНО-ЛИДЕРСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ	557
Тест №8 ОЦЕНКА ТРУДОЛЮБИЯ И РАБОТОСПОСОБНОСТИ	561
Тест № 9 ОЦЕНКА СПОСОБНОСТЕЙ К ПРИНЯТИЮ ТВОРЧЕСКИХ ОТВЕТСТВЕННЫХ РЕШЕНИЙ	563
Тест № 10 ОЦЕНКА ДЕЛОВОГО, ТВОРЧЕСКОГО И НРАВСТВЕННОГО КЛИМАТА В КОЛЛЕКТИВЕ	566
ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ МЕТОДИКИ к разделам II, III	567
1. МЕТОДИКА РЕЙТИНГОВОЙ ОЦЕНКИ ПРЕСТИЖА ШКОЛЫ В РАЙОНЕ, ГОРОДЕ	567
2. МЕТОДИКА ОЦЕНКИ СООТНОШЕНИЯ РЕПРОДУКТИВНЫХ И ТВОРЧЕСКИХ СИТУАЦИЙ НА УРОКЕ	569
3. МЕТОДИКА ВЫЯВЛЕНИЯ РЕЗЕРВНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ	570
4. МЕТОДИКА ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ТРАДИЦИОННОГО И ИННОВАЦИОННОГО УРОКА	574
5. МЕТОДИКА ВЫЯВЛЕНИЯ РЕЗЕРВНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ КАЧЕСТВА ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ КЛАССНЫХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ	576
6. ТЕСТ НА ОЦЕНКУ ДУХОВНО–НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ (ТЕСТ «ДНР»)	579
7. КАРТА ИЗУЧЕНИЯ УСЛОВИЙ И ПРОБЛЕМ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ	580
8. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПО КУРСУ «ПЕДАГОГИКА ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ» (для классических университетов)	581
9. КАРТА ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ	583
10. ТЕСТ– АНКЕТА ФОНДА СПАСЕНИЯ ДЕТЕЙ ОТ НАРКОТИКОВ ...	585
ЛИТЕРАТУРА	588

МОРАЛЬНЫЙ КОДЕКС РОССИЙСКОГО ПЕДАГОГА

1. Быть патриотом России, бережно сохраняя и преумножая в сфере воспитания и образования лучшие национальные ценности и традиции.
2. Постоянно помнить о своем гражданском долге и профессиональной ответственности.
3. Любить своих учеников, учитывая и развивая их индивидуальные склонности и способности.
4. Быть профессионально тактичным и справедливым как со своими коллегами, так и с учениками и их родителями.
5. Быть честным и принципиальным как в профессиональном плане, так и в своей повседневной жизни.
6. Иметь чувство меры, особенно в плане похвалы и требовательности к своим ученикам.
7. Быть самокритичным и одновременно оптимистом в своей профессиональной педагогической деятельности.
8. Постоянно расширять свою эрудицию, развивать профессиональную культуру и мастерство.
9. Стремиться к профессиональному самосовершенствованию и творческой самореализации.
10. Заботиться как о своем авторитете, так и об авторитете своих коллег.

(предложен В.И. Андреевым на Всероссийской конференции «Духовность, здоровье и творчество в системе мониторинга качества образования» 23.03.2000 г.)

Валентин Иванович Андреев

ПЕДАГОГИКА

учебный курс

для творческого саморазвития

ИЗДАНИЕ ЧЕТВЕРТОЕ

Подписано в печать 19.07.12. Формат 60x84¹/₁₆.
Бумага офсетная. Печать офсетная.
Гарнитура Arial Суг. Усл. печ. л. 38.0. Уч.-изд. л. 40.5.
Тираж 1000 экз. Заказ 07-12/13-1

Издательство «Центр инновационных технологий».
420108, г.Казань, ул. Портовая, 25а.
Тел./факс: (843) 231-05-46, 231-08-71



ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ

420108, г.Казань, ул. Портовая, 25а.
Тел./факс: (843) 231-05-46, 231-08-71
E-mail: citlogos@mail.ru
www.logos-press.ru