

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ  
СИСТЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ:  
ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

*Курс лекций*

2009

УДК 373.5.02(075.8)  
ББК 74.20я73  
П24

Авторы-составители: доцент кафедры педагогики УО «ВГУ им. П.М. Машерова», кандидат педагогических наук **Р.В. Загорулько**; заведующий кафедрой педагогики УО «ВГУ им. П.М. Машерова», кандидат педагогических наук, доцент **Н.А. Ракова**; старший преподаватель кафедры педагогики УО «ВГУ им. П.М. Машерова» **Л.И. Шевцова**

Рецензент:  
декан факультета повышения квалификации по педагогике и психологии УО «ВГМУ»,  
доктор педагогических наук, профессор *З.С. Кунцевич*

Курс лекций разработан в соответствии с типовой учебной программой по дисциплине «Педагогические системы и технологии: практический аспект».

Являясь обобщающим и синтезирующим результатом педагогической теории и практики, курс направлен на формирование у студентов знаний о современных технологиях обучения и воспитания.

Адресован студентам педагогических и научных специальностей, а также может использоваться преподавателями, кураторами, учителями средних общеобразовательных школ.

УДК 373.5.02.(075.8)  
ББК 74.20я73

© УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2009

## ВВЕДЕНИЕ

Организация целостного педагогического процесса предполагает взаимосвязь и действенность всех его компонентов: целевого, содержательного, организационного, деятельностного, контрольно-корректировочного; эффективное взаимодействие педагогов и обучаемых. Технологический подход позволяет учесть все процессуальные составляющие, гарантировать достижимость результатов, варьировать варианты деятельности в зависимости от условий, особенностей участников.

Подготовить к профессиональной педагогической деятельности на технологическом уровне призван курс: «Педагогические системы и технологии: практический аспект», который продолжает цикл педагогических дисциплин и направлен на перевод знаний и умений по педагогике общеобразовательной школы в практическую область. Являясь обобщающим и систематизирующим результаты педагогической теории и практики, курс направлен на формирование у будущих педагогов знаний о современных технологиях обучения и воспитания: научно-педагогических предпосылках возникновения, их целевых ориентациях, содержательно-процессуальных особенностях.

Предполагаемый курс лекций содержит основные разделы, соответствующие программе: технологии личностно-ориентированного, развивающего обучения, технологии активизации и интенсификации учебно-познавательной деятельности учащихся, эффективного управления процессом обучения, альтернативные педагогические системы и технологии авторских школ, технологии управления школой и методической работы и др. Каждая технология рассматривается как процессуальная часть целостного процесса, направленная на достижение планируемого результата. В издании нашли также отражение наиболее распространенные авторские технологии.

Источниками педагогической технологии являются достижения педагогической, психологической и социальной наук, передовой педагогический опыт, народная педагогика.

Для успешного функционирования педагогической системы нужна тщательно продуманная разработка всех ее составляющих. Любая современная педагогическая технология представляет собой синтез достижений педагогической науки и практики, сочетание традиционных элементов прошлого опыта и того, что рождено социальным прогрессом, гуманизацией и демократизацией общества.

Одна и та же технология в руках конкретных исполнителей может выглядеть по-разному: здесь неизбежно присутствие личностной компоненты педагога, особенностей контингента учащихся, их общего настроения и психологического климата в классе. Результаты, достигнутые педагогами, использующими одну и ту же технологию, будут различными, однако близкими к некоторому среднему индексу, характеризующему рассматриваемую технологию. То есть педагогическая технология опосредуется свойствами личности, но не определяется ими.

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЗДАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ И ТЕХНОЛОГИЙ

- Тезаурус педагогической технологии.
- Классификация педагогических технологий.

**Основные понятия:** *система, педагогическая система, педагогический процесс, педагогическая задача, объект, субъект, субъектность, технология, педагогическая технология, классификация педагогических технологий.*

### § 1. Тезаурус педагогической технологии

**Система** – целое, составленное из частей.

**Педагогическая система** – выделенное на основе определенных признаков упорядоченное множество взаимосвязанных элементов, объединенных общей целью функционирования и единства управления и выступающих во взаимодействии со средой как целостное явление (Т.А. Ильина).

Как искусственная, специально в силу объективных законов развития общества организованная, *педагогическая система* находится под постоянным «контролем» общества, т.е. той социальной системы, частью которой она является. Изменения педагогической системы, ее перестройка и адаптация находятся в зависимости от того, на какой или на какие элементы в данный момент направлено воздействие общества: на укрепление материальной базы, совершенствование содержания образования, заботу о материальном положении учителя и т.п.

Система образования как наиболее общая педагогическая система представляет собой комплекс учебно-воспитательных заведений, связь между ними и те общие принципы, на основе которых эти заведения строятся и работают.

В рамках системы образования организован и протекает педагогический процесс, который также представляет собой динамическую педагогическую систему.

**Педагогическим процессом** называется развивающее взаимодействие воспитателей и воспитуемых, направленное на достижение заданной цели и приводящее к заранее намеченному изменению состояния, преобразованию свойств и качеств воспитуемых.

**Педагогический процесс** – это специально организованное, целенаправленное взаимодействие педагогов и воспитанников, направленное на решение развивающих и образовательных задач.

Педагоги и воспитанники как деятели, субъекты являются главными компонентами педагогического процесса. Взаимодействие субъектов педагогического процесса (обмен деятельностью) своей конечной целью имеет присвоение воспитанниками опыта, накопленного человечеством во всем его многообразии.

Основную единицу педагогического процесса представляет *педагогическая задача*.

**Педагогическая задача** – это педагогическая ситуация, соотношенная с целью деятельности и условиями ее существования.

Педагоги и воспитанники являются субъектами педагогического процесса.

**Объект** – предмет деятельности познания.

**Субъект** – познающее, действующее существо.

Взаимодействие педагогов и воспитанников положено в основу реализации педагогического процесса и является его универсальной характеристикой.

Взаимодействие субъектов педагогического процесса имеет своей конечной целью принятие накопленного социального опыта, выработанного человечеством.

Педагогическое взаимодействие, как правило, имеет две стороны: педагогическое воздействие и ответная реакция воспитанника. Взаимодействия могут быть прямые и косвенные, различаться по направленности, содержанию и формам предъявления, по наличию или отсутствию цели, характеру обратной связи (управляемые, неуправляемые) и т.п. Столь же многообразны и ответные реакции воспитанников: активное восприятие, переработка информации, игнорирование или противодействие, эмоциональное переживание или безразличие, действия, поступки, деятельности и т.п.

**Субъектность** – основной воспитательный результат педагогического воздействия.

Субъектность педагогического процесса может быть реализована посредством педагогической технологии.

**Технология** – это совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве.

**Технология** – это искусство, мастерство, умение, совокупность методов обработки, изменения состояния (В.М. Шепель).

**Под педагогической технологией** понимают последовательную взаимосвязанную систему действий педагога, направленных на решение педагогических задач, или на планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса.

**Педагогическая технология** – это строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий.

Существуют и другие определения понятия «технология».

*Педагогическая технология* – совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса (Б.Т. Лихачев).

*Педагогическая технология* – это содержательная техника реализации учебного процесса (В.П. Беспалько).

*Педагогическая технология* – это описание процесса достижения планируемых результатов обучения (И.П. Волков).

*Технология* – это искусство, мастерство, умение, совокупность методов обработки, изменения состояния (В.М. Шепель).

*Технология обучения* – это составная процессуальная часть дидактической системы (М. Чошанов).

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

*Педагогическая технология* – это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования (ЮНЕСКО).

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

Педагогическая технология функционирует и в качестве науки, исследующей наиболее рациональные пути обучения, и в качестве системы способов, принципов и регуляторов, применяемых в обучении, и в качестве реального процесса обучения.

Понятие «педагогическая технология» может быть представлено тремя аспектами:

- научным: педагогические технологии – часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание и методы обучения и проектирующая педагогические процессы;
- процессуально-описательным: описание (алгоритм) процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств для достижения планируемых результатов обучения;
- процессуально-действенным: осуществление технологического (педагогического) процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств.

*Педагогическая технология* функционирует и в качестве науки, исследующей наиболее рациональные пути обучения, и в качестве системы способов, принципов и регулятивов, применяемых в обучении, и в качестве реального процесса обучения (Г.К. Селевко).

Понятие педагогической технологии тесно связано с понятиями методики преподавания и воспитательной работы. Отличие состоит в том, что методика представляет собой совокупность методов и приемов обучения и воспитания безотносительно к личности педагога, осуществляющего данный процесс.

В *технологиях* более представлена *процессуальная, количественная и расчетная стороны*, в *методиках* – *целевая, содержательная, качественная и вариативно-ориентировочная*. Технология отличается от других методик своей воспроизводимостью, устойчивостью результатов, отсутствием многих «если» (если талантливый учитель, если способные дети, хорошие родители...). Смешение технологий и методик приводит к тому, что иногда методики входят в состав технологий, а иногда, наоборот, те или иные технологии – в состав методик обучения.

Педагогическая технология взаимосвязана с педагогическим мастерством. Совершенное владение педагогической технологией и есть педагогическое мастерство. Но педагогическое мастерство, с другой стороны, – высший уровень владения педагогической технологией (Г.К. Селевко).

**Мастерство учителя** – это синтез личностно-деловых качеств личности, определяющих высокую эффективность педагогического процесса.

## § 2. Классификация педагогических технологий

**Классификация педагогических технологий** – это упорядоченная их система по определенному признаку.

В настоящее время существует несколько классификаций педагогических технологий.

**I. КЛАССИФИКАЦИЯ ПО СУЩНОСТИ И ИНСТРУМЕНТАЛЬНО ЗНАЧИМЫМ СВОЙСТВАМ** (целевой ориентации, характеру взаимодействия учителя и ученика, организации обучения и др.) (Г.К. Селевко).

Выделяются следующие классы педагогических технологий:

1) *по уровню применения* выделяются общепедагогические, частнометодические (предметные) и локальные (модульные) технологии.

2) *по философской основе*: материалистические и идеалистические, диалектические и метафизические, научные (сциенти-

стские) и религиозные, гуманистические и антигуманные, антропософские и теософские, прагматические и экзистенциалистские, свободного воспитания и принуждения и другие разновидности.

3) *по ведущему фактору психологического развития*: биогенные, социогенные, психогенные и идеалистские технологии.

4) *по научной концепции усвоения опыта* выделяются: ассоциативно-рефлекторные, бихевиористские, гештальттехнологии, интериоризаторские, развивающие. Можно упомянуть еще малораспространенные технологии нейролингвистического программирования и суггестивные.

5) *по ориентации на личностные структуры*: информационные технологии (формирование школьных знаний, умений, навыков по предметам – ЗУН); операционные (формирование способов умственных действий – СУД); эмоционально-художественные и эмоционально-нравственные (формирование сферы эстетических и нравственных отношений – СЭН), технологии саморазвития (формирование самоуправляющихся механизмов личности – СУМ); эвристические (развитие творческих способностей) и прикладные (формирование действенно-практической сферы – СДП).

6) *по характеру содержания и структуры*: обучающие и воспитывающие, светские и религиозные, общеобразовательные и профессионально-ориентированные, гуманитарные и технократические, различные отраслевые, частнопредметные, а также монотехнологии, комплексные (политехнологии) и проникающие технологии.

7) *по типу организации и управления познавательной деятельностью*: традиционная классическая классно-урочная система Я.А. Коменского, составляющая комбинацию лекционного способа изложения и самостоятельной работы с книгой (дидахорография); современное традиционное обучение, использующие дидахорографию в сочетании с технологическими средствами; групповые и дифференцированные способы обучения, когда педагог имеет возможность обмениваться информацией со всей группой, а также уделять внимание отдельным учащимся в качестве репетитора; программированное обучение, основывающееся на адаптивном программном управлении с частичным использованием всех остальных видов.

8) *по отношению к ребенку со стороны взрослых*:

– авторитарные технологии, в которых педагог является единоличным субъектом учебно-воспитательного процесса, а ученик есть лишь «объект», «винтик». Они отличаются жесткой организацией школьной жизни, подавлением инициативы и самостоятельности учащихся, применением требований и принуждения;



- дидактоцентрические технологии, в которых также господствуют субъект–объектные отношения педагога и ученика, приоритет обучения над воспитанием, и самыми главными факторами формирования личности считаются дидактические средства;
- личностно-ориентированные технологии ставят в центр всей школьной образовательной системы личность ребенка, обеспечение комфортных, бесконфликтных и безопасных условий ее развития, реализации ее природных потенциалов. Личность ребенка в этой технологии не только субъект, но и субъект приоритетный; она является целью образовательной системы, а не средством достижения какой-либо отвлеченной цели (что имеет место в авторитарных и дидактоцентрических технологиях). Такие технологии называют еще антропоцентрическими.

В рамках личностно-ориентированных технологий самостоятельными направлениями выделяются гуманно-личностные технологии, технологии сотрудничества и технологии свободного воспитания.

Гуманно-личностные технологии отличаются прежде всего своей гуманистической сущностью, психотерапевтической направленностью на поддержку личности, помощь ей. Они «исповедуют» идеи всестороннего уважения и любви к ребенку, оптимистическую веру в его творческие силы, отвергая принуждение.

Технологии сотрудничества реализуют демократизм, равенство, партнерство в субъект–субъектных отношениях педагога и ребенка. Учитель и учащиеся совместно вырабатывают цели, содержание, дают оценки, находясь в состоянии со-трудничества, со-творчества.

Технологии свободного воспитания делают акцент на предоставлении ребенку свободы выбора и самостоятельности в большей или меньшей сфере его жизнедеятельности. Осуществляя выбор, ребенок наилучшим способом реализует позицию субъекта, идя к результату от внутреннего побуждения, а не от внешнего воздействия.

Эзотерические технологии основаны на учении об эзотерическом («неосознаваемом», подсознательном) знании – Истине и путях, ведущих к ней. Педагогический процесс – это не сообщение, не общение, а приобщение к Истине. В эзотерической парадигме сам человек (ребенок) становится центром информационного взаимодействия со Вселенной.

9) *способ, метод, средство обучения* определяют названия многих существующих технологий: догматические, репродуктивные, объяснительно-иллюстративные, программированного обучения, проблемного обучения, развивающего обучения, само-

развивающего обучения, диалогические, коммуникативные, игровые, творческие и др.

10) *по категориям обучающихся* наиболее важными и оригинальными являются: массовая (традиционная) школьная технология, рассчитанная на усредненного ученика; технологии продвинутого уровня (углубленного изучения предметов гимназического, лицейского, специального образования и др.); технологии компенсирующего обучения (педагогической коррекции, поддержки, выравнивания и т.п.); различные виктимологические технологии (сурдо-, орто-, тифло-, олигофренопедагогика); технологии работы с отклоняющимися (трудными и одаренными) детьми в рамках массовой школы.

11) *по содержанию модернизаций и модификаций*, которыми в них подвергается существующая традиционная система:

– педагогические технологии на основе гуманизации и демократизации педагогических отношений. Это технологии с процессуальной ориентацией, приоритетом личностных отношений, индивидуального подхода, нежестким демократическим управлением и яркой гуманистической направленностью содержания.

К ним относятся педагогика сотрудничества, гуманно-личностная технология Ш.А. Амонашвили, система преподавания литературы как предмета, формирующего человека Е.И. Ильина и др.

– педагогические технологии на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся: игровые технологии, проблемное обучение, технология обучения на основе конспектов опорных сигналов В.Ф. Шаталова, коммуникативное обучение Е.И. Пассова и др.

– педагогические технологии на основе эффективности организации и управления процессом обучения: программированное обучение, технологии дифференцированного обучения (В.В. Фирсов, Н.П. Гузик), технологии индивидуализации обучения, (А.С. Гранницкая, Инге Унт, В.Д. Шадриков), перспективно-опережающее обучение с использованием опорных схем при комментируемом управлении (С.Н. Лысенкова), групповые и коллективные способы обучения (И.Д. Первин, В.К. Дьяченко), компьютерные (информационные) технологии и др.

– педагогические технологии на основе методического усовершенствования и дидактического реконструирования учебного материала: укрепление дидактических единиц (УДЕ) П.М. Эрдниева, технология «Диалог культур» В.С. Библера и С.Ю. Курганова, система «Экология и диалектика» Л.В. Тарасова, технология реализации теории поэтапного формирования умственных действий М.Б. Воловича и др.

- природосообразные, использующие методы народной педагогики, опирающиеся на естественные процессы развития ребенка; обучение по Л.Н. Толстому, воспитание грамотности по А. Кушниру, технология М. Монтессори и др.
- альтернативные: вальдорфская педагогика Р. Штейнера, технология свободного труда С. Френе, технология вероятностного образования А.М. Лобка.

Примерами комплексных политехнологий являются многие из действующих систем авторских школ (из наиболее известных – «Школа самоопределения» А.Н. Тубельского, «Русская школа» И.Ф. Гончарова, «Школа для всех» Е.А. Ямбурга, «Школа-парк» М. Балабана и др.).

*II. КЛАССИФИКАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ* (В.А. Сластенин):

Педагогические технологии могут быть представлены как:

- 1) технологии обучения (дидактические технологии);
- 2) технологии воспитания.

Признаки таких технологий:

- технология разрабатывается под конкретный педагогический замысел, в основе ее лежит определенная методологическая, философская позиция автора. Так, можно различать технологию процесса передачи знаний и технологию развития личности;
- технологическая цепочка педагогических действий, операций, коммуникаций, выстраивается строго в соответствии с целевыми установками, имеющими форму конкретного ожидаемого результата;
- технология предусматривает взаимосвязанную деятельность учителя и учащихся на договорной основе с учетом принципов индивидуализации и дифференциации, оптимальной реализации человеческих и технических возможностей, диалогического общения;
- элементы педагогической технологии должны, с одной стороны, быть воспроизводимыми любым учителем, а с другой – гарантировать достижение планируемых результатов (государственного стандарта) всеми школьниками;
- органической частью педагогической технологии являются диагностические процедуры, содержащие критерии, показатели и инструментарий изменения результатов деятельности.

Помимо этого В.А. Сластенин выделяет общие и частные технологии.

К *общим* относятся технологии конструирования и осуществления педагогического процесса.

К частным – технологии решения отдельных задач обучения и воспитания (к примеру, педагогическое стимулирование деятельности учащихся, контроль и оценка результатов деятельности и др.).

III. *КЛАССИФИКАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ* (Г.Ю. Ксензова).

Различают три основные группы педагогических технологий:

- 1) *технологии объяснительно-иллюстративного обучения*, в основе которых информирование, просвещение учащихся и организация их репродуктивных действий с целью выработки у них общеучебных умений и навыков;
- 2) *личностно-ориентированные технологии обучения*, создающие условия для обеспечения собственной учебной деятельности обучающихся, учета и развития индивидуальных особенностей школьников;
- 3) *технологии развивающего обучения*, в центре внимания которых – способ обучения, с необходимостью вызывающей, способствующий включению внутренних механизмов личностного развития обучающихся, их интеллектуальных способностей.

IV. *КЛАССИФИКАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ* (Н.Е. Щуркова).

- 1) *технология педагогического общения*;
- 2) *технология педагогической оценки*;
- 3) *технология педагогического требования*;
- 4) *технология педагогического создания и разрешения конфликта*;
- 5) *технология педагогического информативного воздействия* (речевого и демонстрационного).

Дополнительные:

- 1) *технология организации воспитательной деятельности*;
- 2) *технология создания ситуации успеха и благоприятного психологического климата*;
- 3) *технология эстетической защиты*;
- 4) *технология организации воспитывающей среды*;
- 5) *технология педагогической реакции на поступок* и др.

## ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ОТДЕЛЬНЫХ КОМПОНЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ И КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

- Технология конструирования педагогического процесса.
- Технология осуществления педагогического процесса.
- Технологические аспекты деятельности учителя-предметника.

**Основные понятия:** педагогическая деятельность, учитель-предметник, классный руководитель, педагогический процесс, педагогическая задача, педагогическая цель, педагогический диагноз, педагогическая диагностика, методы педагогического исследования, деятельность, активность, потребность, тематический план, понятие.

**Педагогическая деятельность** – особый вид социальной деятельности, направленной на передачу от старших поколений младшим накопленных человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе.

**Учитель-предметник** – специально подготовленный человек, ведущий практическую работу в области воспитания, обучения и развития личности средствами преподаваемого предмета.

**Классный руководитель** – учитель, осуществляющий наряду с преподаванием общую работу по организации и воспитанию ученического коллектива определенного класса.

### § 1. Технология конструирования педагогического процесса

Что надо конструировать?

- содержание педагогического процесса;
- материальные или материализованные средства;
- деятельность.

В связи с этим различают конструктивно-содержательную, конструктивно-материальную и конструктивно-операционную технологии.

**Конструирование включает:** анализ, диагностика, прогнозирование, разработка проекта деятельности.

**Анализируется** целостный педагогический процесс.

Педагогический процесс включает в себя процесс обучения, процесс воспитания, процесс развития, процесс формирования.

Основными компонентами педагогического процесса являются: взаимодействие учителя и учеников, условия протекания педагогического процесса, средства, методы и формы реализации педагогического процесса.

*Педагогический процесс* представляет собой комплекс последовательно решаемых педагогических задач в соответствии с педагогическими целями.

**Педагогический процесс** – это специально организованное, целенаправленное взаимодействие педагогов и воспитанников, направленное на решение развивающих и образовательных задач.

Педагоги и воспитанники как деятели, субъекты являются главными компонентами педагогического процесса. Взаимодействие субъектов педагогического процесса (обмен деятельностью) своей целью имеет присвоение воспитанниками опыта, накопленного человечеством во всем многообразии.

Основную единицу педагогического процесса представляет *педагогическая задача*.

В реальной педагогической деятельности в результате взаимодействия педагогов и воспитанников возникают разнообразные ситуации. Привнесение в педагогические ситуации целей придает взаимодействию целенаправленность.

**Педагогическая задача** – это педагогическая ситуация, соотношенная с целью деятельности и условиями ее осуществления.

**Педагогическая цель** – это конкретный, охарактеризованный качественно, а где можно и количественно, образ желаемого результата, который школа реально может достичь к четко определенному моменту времени.

Педагогические цели, налагаясь на конкретные образовательные ситуации, на этапе подготовки педагогического процесса должны осознаваться как педагогические задачи.

Педагогическая задача требует ее осознания и анализа, результатом которого является постановка диагноза.

**Педагогический диагноз** – это оценка общего состояния педагогического процесса и его отдельных компонентов в тот или иной момент его функционирования на основе всестороннего целостного обследования.

**Педагогической диагностикой** называется исследовательская процедура, направленная на «прояснение» условий и обстоятельств, в которых будет протекать педагогический процесс.

Педагогическая диагностика выполняет следующие функции:

- информационная;
- оценочная;
- прогностическая;
- формирующая.

Технология осуществления педагогической диагностики может быть представлена следующим образом:



**Методами педагогического исследования** называют способы изучения педагогических явлений.

Все многообразие методов можно разделить на три группы: методы изучения педагогического опыта, методы теоретического исследования и математические методы.

**Методы изучения педагогического опыта** – это способы исследования реально складывающегося опыта организации образовательного процесса.

Изучается как передовой опыт, т.е. опыт лучших учителей, так и опыт рядовых педагогов. Их трудности нередко отражают реальные противоречия педагогического процесса, назревшие или назревающие проблемы.

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

**Наблюдение** – целенаправленное восприятие какого-либо педагогического явления, в процессе которого исследователь получает конкретный фактический материал. При этом ведутся записи (протоколы) наблюдения.

Этапы наблюдения:

- определение задач и целей (для чего, с какой целью ведется наблюдение);
- выбор объекта, предмета и ситуации (что наблюдать);
- выбор способа наблюдения, наименее влияющего на исследуемый объект и наиболее обеспечивающий сбор необходимой информации (как наблюдать);
- выбор способов регистрации результатов наблюдения (как вести записи);
- обработка и интерпретация полученной информации (каков результат).

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

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

**Беседа** – самостоятельный или дополнительный метод исследования, применяемый с целью получения необходимой информации или разъяснения того, что не было достаточно ясным при наблюдении.

Беседа приводит к заранее намеченному плану с выделением вопросов, требующих выяснения. Беседа ведется в свободной форме без записывания ответов собеседника. *Интервьюирование* – разновидность беседы, привнесенная в педагогику из социологии. При интервьюировании исследователь придерживается заранее намеченных вопросов, задаваемых в определенной последовательности. Во время интервью ответы записываются открыто.

**Анкетирование** – метод массового сбора материала с помощью анкеты.

Те, кому адресованы анкеты, дают письменные ответы на вопросы. Беседу и интервью называют опросом лицом к лицу, анкетирование – заочным опросом.

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

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

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

При проведении анкетирования, интервьюирования делается вступление о цели опроса и гарантируется его анонимность.



Первые вопросы постепенно усложняются. Вопросы интимного характера задаются в конце опроса. Последние вопросы уточняют предыдущие. Время проведения опроса от 15 до 25 мин.

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

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

Особую роль в педагогических исследованиях играет *эксперимент*.

*Эксперимент* – специально организованная проверка того или иного метода, приема работы для выявления его педагогической эффективности.

*Педагогический эксперимент* – исследовательская деятельность с целью изучения причинно-следственных связей в педагогических явлениях.

Исследовательская деятельность предполагает:

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

Выделяют 4 этапа эксперимента:

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

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

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

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

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

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

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

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

Работа с литературой предполагает использование таких методов, как:

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

**Математические методы** применяются для обработки полученных методами опроса и эксперимента данных, а также для установления количественных зависимостей между изучаемыми явлениями.

Математические методы помогают оценить результаты эксперимента, повышают надежность выводов, дают основания для теоретических обобщений. Наиболее распространенными математическими методами, применяемыми в педагогике, являются регистрация, ранжирование, шкалирование.

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

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

**Шкалирование** – введение цифровых показателей в оценку отдельных сторон педагогических явлений. Для этой цели испытуемым задают вопросы, отвечая на которые они должны выбрать одну из указанных оценок. Например, в вопросе о занятиях какой-либо деятельностью в свободное время нужно выбрать один из оценочных ответов: увлекаюсь, занимаюсь регулярно, занимаюсь нерегулярно, ничем не занимаюсь.

Сравнение полученных результатов с нормой (при заданных показателях) предполагает определение отклонения от нее и их соотнесение с допустимыми интервалами. Например, нормальной самооценкой личности являются значения коэффициента от 0,3 до 0,5. Если он меньше 0,3, то самооценка занижена, если больше 0,5 – завышена.

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

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

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

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

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

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

*Количественная обработка полученных данных* осуществляется с помощью математических методов исследования.

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

После анализа и диагностирования следует *прогнозирование* педагогического процесса.

**Педагогическое прогнозирование** – процесс получения опережающей информации о педагогическом объекте или явлении, опирающейся на научно обоснованные положения и методы.

Педагогическое прогнозирование практически сводится к педагогическому целеполаганию.

**Педагогическая цель** – это конкретный, охарактеризованный качественно, а где можно, то и количественно, образ желаемого результата, который школа реально может достичь к четко определенному моменту времени.

**Педагогическое целеполагание** – система профессионального осмысления объективной социально-психологической и культурологической необходимости развития личности современного человека, способного жить в контексте современной культуры и творить жизнь.

**Технология педагогического целеполагания** – последовательная взаимосвязанная система действий педагога, направленная на определение, формулировку целей обучения, воспитания и развития учащихся.

Конструирование педагогического процесса завершается его проектированием и конструированием.

**Педагогическое проектирование (создание проекта)** – это предварительная разработка основных деталей предстоящей деятельности учащихся и педагогов.

**Педагогическое конструирование (создание конструкта)** – это дальнейшая детализация созданного проекта, приближающая его для использования в конкретных условиях.

Результатом конструирования деятельности педагога является планирование.

**План** – материализация проекта педагогической деятельности.

## § 2. Технология осуществления педагогического процесса

**Технология осуществления педагогического процесса** – совокупность последовательно реализуемых технологий передачи информации, организации учебно-познавательной и других видов развивающей деятельности, стимулирования активности воспитанников, регулирования и корректирования хода педагогического процесса, его текущего контроля.

Центральное место среди перечисленных технологий занимает технология организации деятельности.

**Под деятельностью** понимают внутреннюю (психическую) и внешнюю (физическую) активность человека, регулирующую создаваемую целью.

**Активность** – это присущая живому существу способность к самостоятельной силе реагирования.

**Потребность** – состояние живого существа, выражающее его зависимость от конкретных условий его существования, порождающую активность по отношению к этим условиям.

Активность проявляется в процессе удовлетворения потребностей.

Отличительной чертой деятельности является то, что содержание деятельности не определяется целиком потребностью, которая ее породила.

Любой вид деятельности представляет собой творческий процесс.

В конечном итоге деятельность направлена на *преобразование действительности*.

Существуют различные классификации видов деятельности.

Классификация видов деятельности (Н.Е. Щуркова):

1. *Познавательная деятельность*, которая расширяет кругозор школьника, приобщает его к чтению, развивает любознательность, формирует потребность в образовании, способствует интеллектуальному развитию и овладению научными знаниями.
2. *Трудовая деятельность*, направленная на сознание, сохранение, приумножение материальных ценностей в виде самообслуживающего, общественно полезного и производственного труда.
3. *Художественная деятельность*, развивающая эстетическое мироощущение, потребность в прекрасном, способность к художественному мышлению и тонким эмоциональным отношениям, стимулирующим художественную самодеятельность школьника.
4. *Спортивная деятельность*, культивирующая здоровый образ жизни, формирующая силу, выносливость, пластичность и красоту человеческого тела, сочетающаяся с культивированием высокой гигиены жизни.
5. *Общественная деятельность*, которая содействует социализации школьника, формирует его гражданскую позицию, приобщает к активному преобразованию действительности.
6. *Ценностно-ориентационная деятельность*, направленная на рациональное осмысление общечеловеческих и социальных ценностей мира, на осознание личностной причастности к миру во всех его проявлениях, поднимающая школьника на уровень субъекта формируемых отношений.
7. *Коммуникативная деятельность*, осуществляемая как досуг школьника, когда его общение освобождено от предметной цели и когда содержанием и целью его деятельности является общение с другим человеком как ценностью.

Включение учащихся в деятельность требует установления взаимодействия педагогов и воспитанников (субъект–субъектных отношений).

Благодаря организаторской деятельности педагога учащиеся включаются в различные виды деятельности.

Содержание деятельности педагога в ходе *осуществления* педагогического процесса может быть представлено взаимосвязанной системой следующих действий:

- постановка и разъяснение задач деятельности;
- создание условий для принятия задач деятельности коллективом и отдельными воспитанниками;
- применение методов, средств и приемов осуществления педагогического процесса;
- обеспечение взаимодействия субъектов педагогического процесса и создание условий для его эффективного протекания;
- использование необходимых приемов стимулирования активности учащихся; установление обратной связи и своевременная корректировка хода педагогического процесса.

### **§ 3. Технологические аспекты деятельности учителя-предметника**

В современной дидактике различают два этапа в подготовке учителя к уроку: *предварительный* и *непосредственный*.

*Предварительный* этап включает:

- изучение учебной программы: определение целей и задач учебного предмета, целей и задач каждой учебной темы, определение места каждого урока в системе уроков по теме;
- изучение методической литературы, базового учебника, учебных пособий.

Предварительный этап подготовки учителя к уроку завершается созданием *тематического плана*.

**Тематический план** – научно обоснованное распределение во времени содержания учебного материала по предмету.

При составлении тематического плана учителю-предметнику необходимо:

- составить календарный план изучения предмета на полгода (год);
- установить межпредметные связи по всему курсу;
- соотнести изучение курса с внеучебной работой по предмету.

Составление тематического плана по каждой теме включает следующие действия педагога:

- планирование системы вопросов по каждой теме;
- подбор системы заданий и упражнений по новому материалу;
- планирование самостоятельной работы учащихся;
- планирование домашних заданий по каждой теме.

**Учебно-познавательная деятельность** – это специально организуемое из вне или самим обучаемым познание с целью овладения богатствами культуры, накопленной человеком, научно обоснованное распределение во времени содержания учебного материала по предмету.

Результатом учебно-познавательной деятельности являются научные знания, умения, навыки, формы поведения и виды деятельности, которыми овладевает обучаемый. Воспитательно-развивающий результат состоит в интеллектуально-нравственном развитии личности, приобретении опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-волевого и ценностного отношения к окружающему миру, формирование потребности в знаниях и познании как деятельности.

Когда учебно-познавательная деятельность может быть успешной?

- Когда учащиеся осознают цель предмета.
- Когда учащиеся осознают место отдельного урока в данном предмете.
- Когда учитель обучает не только содержанием урока, но и методом самостоятельного добывания фактов, их систематизации.
- Когда учитель обучает учащихся культуре определения *понятий*.

**Понятие** – мысль, отражающая в обобщенной форме предметы и явления действительности и связи между ними посредством фиксации общих и специфических признаков, в качестве которых выступают свойства предметов и явлений и отношений между ними.

*Технология работы над понятием:*

- истоки происхождения понятия;
- определение понятия, его составные части;
- философское истолкование понятия;
- условия существования понятия;
- практическое приложение;
- использование понятия в других разделах;
- использование понятия в других научных дисциплинах.

*Непосредственный этап* подготовки учителя к уроку включает в себя следующие действия:

- выбор рациональной структуры урока и определение его композиционного строения;



- четкое планирование материала урока, которое включает, в свою очередь, такие действия, как отбор необходимого материала на одно занятие, выделение в нем главного, существенного; расположение в нем теоретического материала от более легкого и простого к более сложному и трудному; определение места и характера демонстраций или эксперимента на занятии; расположение задач и упражнений в порядке нарастания их трудности для учащихся;
- планирование работы учащихся на уроке; педагогические действия выбора наиболее рациональных видов учебной работы класса и отдельных учащихся на этапе усвоения нового материала; определение характера деятельности различных групп учащихся во время опроса; установление возможных затруднений учащихся в тех или иных видах деятельности (устный ответ, решение задач, лабораторная работа, домашнее задание, наблюдение за ходом эксперимента и пр.); увеличение степени самостоятельности учащихся в учебной работе от одного урока к другому;
- рациональное распределение времени на отдельные этапы урока; выявление логических переходов от одного этапа урока к другому; определение характера руководства работой учащихся по овладению новым материалом на каждом этапе урока; отбор возможных вариантов изменения в ходе урока (если домашняя работа оказалась трудна для большинства учащихся, если на отдельные виды работы придется затратить больше времени, чем предлагалось, и пр.).

Подготовка учителя к конкретному уроку завершается *планированием*.

Этап планирования включает в себя следующие стадии:

- определение целей урока (образовательных, развивающих, воспитательных);
- отбор содержания урока;
- определение методов и приемов обучения;
- выбор формы работы на уроке;
- продумывание использования средств обучения;
- определение структуры урока, разработка учебных ситуаций.

*План урока содержит следующие элементы:*

- дата проведения, номер по тематическому плану, класс;
- тема, цели и задачи урока;
- структура урока с указанием последовательности его этапов и примерного распределения времени на эти этапы;
- содержание учебного материала;

- методы и приемы работы учителя и учащихся в каждой учебной ситуации;
- учебное оборудование, учебные и наглядные пособия; место их использования на уроке;
- планы решения задач (в планах уроков математики, физики, химии и др.).

*Какова технология организации усвоения всей урочной темы?* Данная технология обусловлена структурой процесса усвоения знаний, содержащей в себе следующие этапы:

- восприятие;
- осмысление;
- понимание;
- обобщение;
- закрепление;
- применение.

Технологические этапы деятельности в процессе усвоения урочной темы определены В.А. Сластениным.

Они могут быть выстроены в следующую логическую цепочку: изучение нового материала (восприятие, осмысление – 20–25 мин; первичное повторение, закрепление – 5 мин; домашнее задание – 15–20 мин; повтор содержания урочной темы вслух – 5–6 мин; фронтальная проверка – 12–15 мин).

Раскроем технологию организации усвоения урочной темы через задачи, решаемые на каждом этапе:

- *изучение нового материала*: ознакомление учащихся с содержанием темы; осуществление операций, направленных на выработку умений и формирование (на этой основе) навыков; осуществление операций, связанных с формированием мировоззренческих и нравственных убеждений;
- *закрепление*: первичное повторение содержания материала; организация осмысления новой информации при помощи постановки логических заданий, которые требовали бы увязки нового учебного материала с ранее усвоенными знаниями; проверка понимания учащимися нового учебного материала и установление уровня усвоения;
- *домашняя работа*: вторичное повторение учебного материала урочной темы; повторение и осмысление учебного материала урочной темы и всего курса с учетом новых знаний и умений, которые были получены учащимися в результате изучения урочной темы; дальнейшее осмысление новой информации, приобретенной в результате изучения урочной темы;
- *проговор содержания урочной темы*: актуализация знаний и

умений через словесное повторение; формирование навыка устных высказываний; еще одно повторение знаний, которые приобретаются в результате изучения урочной темы;

- *фронтальное повторение*: актуализация знаний и умений, выделение главного в пределах урочной темы; организация тематического повторения (выделение главного, обобщение учебного материала, установление закономерностей); организация итогового повторения (в пределах всех учебных тем, которые уже пройдены).

Рассмотренная технология организации усвоения урочной темы своим элементом имеет получивший в последнее время широкое применение коллективный способ обучения (КСО). Так, на этапе проговора урочной темы учащиеся работают в парах или «дидактических сочетаниях», попеременно занимая позиции обучающих и обучающихся (В.К. Дьяченко).

## **ТЕХНОЛОГИИ ОБЪЯСНИТЕЛЬНО-ИЛЛЮСТРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ**

- Сущность объяснительно-иллюстративного обучения.
- Деятельность учителя и ученика в традиционном обучении.

**Основные понятия:** обучение, объяснительно-иллюстративное обучение, цель обучения.

### **§ 1. Сущность объяснительно-иллюстративного обучения**

**Обучение** – упорядоченное взаимодействие учителя с учащимися, направленное на достижение поставленной задачи.

**Объяснительно-иллюстративное обучение** – это обучение, построенное на использовании объяснения с помощью слова в сочетании с наглядностью.

Такое обучение называют традиционным, чтобы подчеркнуть его длительное существование в различных модификациях.

Отличительные *признаки* традиционной технологии:

- учащиеся приблизительно одного возраста и уровня подготовки составляют класс, который сохраняет в основном постоянный состав на весь период школьного обучения;
- класс работает по единому годовому плану и программе согласно расписанию. Вследствие этого дети должны приходить в школу в одно и то же время года и в заранее определенные часы дня;
- основной единицей занятий является урок;

- урок, как правило, посвящен одному учебному предмету, теме, в силу чего учащиеся класса работают над одним и тем же материалом;
- работой учащихся на уроке руководит учитель: он оценивает результаты учебы по своему предмету, уровень обученности каждого ученика в отдельности и в конце учебного года принимает решение о переводе учащихся в следующий класс;
- учебные книги (учебники) применяются, в основном для домашней работы.

**Цель обучения** – то, к чему стремится обучение.

**Цель объяснительно-иллюстративного обучения** – приобретение знаний, их воспроизведение и применение в аналогичных ситуациях.

Учащиеся усваивают знания в готовом виде без раскрытия путей доказательства их истинности.

*Каковы достоинства объяснительно-иллюстративного обучения?*

1. Систематическая, упорядоченная, логически правильная подача учебного материала.
2. Прочное усвоение и воспроизведение знаний.
3. Быстрое формирование практических умений и навыков.
4. Оптимальные затраты ресурсов при массовом обучении.

*Каковы недостатки объяснительно-иллюстративного обучения?*

1. Ориентировано на приобретение готовых знаний, а не на развитие мышления.
2. Мало способствует развитию творчества, самостоятельности, активности.
3. Не достаточно учитываются индивидуальные особенности восприятия информации, превалирует усредненный подход.
4. Предполагает установление субъект–объектных отношений между учителем и учеником.

*Принципы объяснительно-иллюстративного обучения:*

- научность;
- природосообразность;
- последовательность и систематичность;
- доступность;
- прочность;
- сознательность и активность;
- наглядность;
- связь теории с практикой;
- учет возрастных и индивидуальных особенностей.

## § 2. Деятельность учителя и ученика в традиционном обучении

*Позиция ученика:* ученик – подчиненный объект обучающих воздействий, ученик «должен», ученик – еще не полноценная личность, бездуховный «винтик».

*Позиция учителя:* учитель – командир, единственное инициативное лицо, судья («всегда прав»); старший (родитель) учит; «с предметом к детям», стиль «разящие стрелы».

**Звенья взаимодействия в традиционном дидактическом обучении**

<i>Деятельность учителя</i>	<i>Деятельность ученика</i>
1. Определяет цель и задачи обучения.	1. Принимают цель и задачи обучения.
2. Знакомит обучаемых с новыми знаниями (явлениями, событиями, предметами, законами).	2. Воспринимают информацию.
3. Управляет процессом осознания и приобретения знаний.	3. Осмысливают полученную информацию.
4. Управляет процессом обобщения знаний.	4. Обобщают усвоенный материал.
5. Управляет процессом закрепления учебного материала.	5. Закрепляют изученное путем повторения.
6. Организует применение знаний на практике, проверяет и оценивает степень усвоения знаний.	6. Применяют полученные знания на практике.

## ТЕХНОЛОГИИ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

- Философские и психолого-педагогические основы технологий личностно-ориентированного обучения.
- Педагогика сотрудничества в системе личностно-ориентированного образования.
- Гуманно-личностная технология Ш.А. Амонашвили.

**Основные понятия:** гуманизм, личность, структура личности, личностный подход, гуманистическая философия, психология и педагогика, личностно-ориентированные технологии, педагогика сотрудничества.

### § 1. Философские и психолого-педагогические основы технологий личностно-ориентированного обучения

*Личностно-ориентированные технологии* представляют собой воплощение гуманистической философии, психологии и педагогики.

В центре внимания личностно-ориентированных технологий – уникальная целостная личность, которая стремится к максимальной реализации своих возможностей (самоактуализации), открыта для восприятия нового опыта, способна на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях. Именно достижение личностью таких качеств провозглашается главной целью воспитания в отличие от формализованной передачи воспитаннику знаний и социальных норм в традиционной технологии.

Своеобразие парадигмы целей личностно-ориентированных технологий заключается в ориентации на свойства личности, ее формирование, ее развитие не по чьему-то заказу, а в соответствии с природными способностями.

Содержание образования представляет собой среду, в которой происходит становление и развитие личности ребенка. Ей свойственны гуманистическая направленность, обращенность к человеку, гуманистические нормы и идеалы.

Технологии личностной ориентации пытаются найти методы и средства обучения и воспитания, соответствующие индивидуальным особенностям каждого ребенка: берут на вооружение методы психодиагностики, изменяют отношения и организацию деятельности детей, применяют разнообразные и мощные средства обучения (в том числе компьютер), перестраивают содержание образования.

Личностно-ориентированные технологии противопоставляют авторитарному, обезличенному и обездушенному подходу к ребенку в традиционной технологии – атмосферу любви, заботы, сотрудничества, создают условия для творчества и самоактуализации личности.

## **§ 2. Педагогика сотрудничества в системе личностно-ориентированного образования**

*Педагогика сотрудничества* является одним из наиболее всеобъемлющих педагогических обобщений 80-х годов XX в., вызвавших к жизни многочисленные инновационные процессы в образовании. Название этой технологии было дано группой педагогов-новаторов, в обобщенном опыте которых соединились лучшие традиции советской школы (Н.К. Крупская, С.Т. Шацкий, В.А. Сухомлинский, А.С. Макаренко), достижения русской (К.Д. Ушинский, Н.П. Пирогов, Л.Н. Толстой) и зарубежной (Ж.-Ж. Руссо, Я. Корчак, К. Роджерс, Э. Берн) психолого-педагогической практики и науки.

В «Концепции среднего образования Российской Федерации» сотрудничество трактуется как идея совместной развивающей деятельности взрослых и детей, скрепленной взаимопониманием, проникновением в духовный мир друг друга, совместным анализом хода и результатов этой деятельности.

Как система отношений сотрудничество многоаспектно, но важнейшее место в нем занимают отношения «учитель–ученик». Традиционное обучение основано на положении учителя в качестве субъекта, а ученика – объекта педагогического процесса. В концепции сотрудничества это положение заменяется представлением об ученике как о субъекте своей учебной деятельности.

Поэтому два субъекта одного процесса должны действовать вместе, быть сотоварищами, партнерами, составлять союз более старшего и опытного с менее опытным (но обладающим преимуществом молодости). Ни один из них не должен стоять над другим.

Сотрудничество в отношениях «ученик–учитель» реализуется в общей жизнедеятельности школьных коллективов, принимая различные формы (содружества, соучастия, сопереживания, сотворчества, соуправления и др.).

В рамках общешкольного коллектива отношения сотрудничества устанавливаются между учителями, администрацией, ученическими и учительскими организациями; принцип сотрудничества распространяется и на все виды отношений учеников, учителей и руководителей с окружающей средой (родителями, семьей, общественными и трудовыми организациями и т.д.).

В педагогике сотрудничества выделяются 4 направления.

#### *1. Гуманно-личностный подход к ребенку*

Гуманно-личностный подход ставит в центр школьной образовательной системы развитие всей целостной совокупности качеств личности. Мера этого развития провозглашается главным результатом школьного образования, критерием качества работы учителя, воспитателя, руководителя, воспитательного учреждения в целом.

Такой подход обращает школу к личности ребенка, к его внутреннему миру, где таятся еще не развитые способности и возможности, нравственные потенции свободы и справедливости, добра и счастья. Цель школы – разбудить, вызвать к жизни эти внутренние силы и возможности, использовать их для более полного и свободного развития личности. Гуманно-личностный подход к ребенку в учебно-воспитательном процессе – это ключевое звено, коммуникативная основа личностно-ориентированных технологий. Он объединяет следующие идеи:

- *новый взгляд на личность как цель образования, личностную направленность учебно-воспитательного процесса*, понимая под этим, что ребенок в школе – полноценная человеческая личность; личность – цель образовательной системы; каждый ребенок обладает способностями, многие дети талантливы; приоритетными качествами личности являются высшие этические ценности (доброта, трудолюбие, совесть, достоинство и т.д.);
- *гуманизация и демократизация педагогических отношений*, что предполагает педагогическую любовь к детям, терпимость к детским недостаткам, оптимистическую веру в ребенка, приоритет положительного стимулирования; право ребенка на ошибку, на собственную точку зрения; на свободный выбор; стиль не запрещать, а направлять; не управлять, а соуправлять; не принуждать, а убеждать;
- *отказ от прямого принуждения как метода, не дающего результата в современных условиях*; проблема не в абсолютизации принципа, а в определении разумной меры; надо отойти от принуждения до таких рамок, когда оно не будет вызывать отторжение. Для учения без принуждения характерны требовательность, основанная на доверии; увлеченность, рожденная интересным преподаванием; применение косвенных требований через коллектив;
- *новая трактовка индивидуального подхода*, который состоит в том, чтобы идти от ребенка к учебному предмету; на основе психолого-педагогической диагностики, прогнозирования развития личности идти от тех возможностей, которые необходимо развивать, совершенствовать;
- *формирование положительной Я-концепции личности* (я нравлюсь, я способен, я значу), которая способствует успеху, эффективной деятельности, положительным проявлениям личности; для этого в первую очередь необходимо предоставлять возможности и помогать детям реализовывать себя в положительной деятельности; создавать личности ситуацию успеха, одобрения, поддержки, понимать причины детского незнания и неправильного поведения, устранять их, не нанося ущерба достоинству.

## *II. Дидактический активизирующий и развивающий комплекс*

Дидактический активизирующий и развивающий комплекс педагоги сотрудничества открывает новые принципиальные подходы и тенденции в решении вопросов «чему» и «как» учить сегодня детей:

- содержание обучения рассматривается как средство развития личности, а не как самодовлеющая цель школы;



- обучение ведется прежде всего обобщенным знаниям, умениям, навыкам и способам мышления;
- идет объединение, интеграция школьных дисциплин;
- вариативность и дифференциация обучения;
- используется положительная стимуляция учения.

Совершенствование методов и форм учебного процесса раскрывается в ряде дидактических идей, используемых в авторских системах педагогов-новаторов: опорных сигналах В.Ф. Шаталова, в идее свободного выбора Р. Штейнера, в опережении С.Н. Лысенковой, в идее крупных блоков П.М. Эрдниева, в интеллектуальном фоне класса В.А. Сухомлинского, развитии личности по Л.В. Занкову, в способностях творческих и исполнительных И.П. Волкова, в зоне ближайшего развития Л.С. Выготского, в игре как средства демократизации личности Д.Б. Эльканина, в современных идеях гармонизации и гуманитаризации образования Е.И. Ильина, Б.М. Неменского и др.

Так, например, опорные сигналы В.Ф. Шаталова – это набор ключевых слов, знаков и других опор для мысли, особым образом расположенных на листе. Сигнал позволяет ученикам свертывать и развертывать предъявляемый для изучения текст, и эта операция, доступная каждому ученику, облегчает понимание и запоминание материала.

### *III. Концепция воспитания*

Концептуальные положения педагогики сотрудничества отражают важнейшие тенденции технологий воспитания в современной школе:

- превращение школы Знания в школу Воспитания;
- активизация личности школьника;
- гуманистическая ориентация воспитания, формирование общечеловеческих ценностей;
- развитие творческих способностей ребенка;
- возрождение национальных и культурных традиций;
- сочетание индивидуального и коллективного воспитания;
- постановка трудной цели.

### *IV. Педагогизация окружающей среды*

Педагогика сотрудничества ставит школу в ведущее, ответственное положение среди других институтов воспитания, деятельность которых должна быть рассмотрена и организована с позиций педагогической целесообразности.

Важнейшими социальными институтами, формирующими подрастающую личность, являются школа, семья и социальное окружение. Результаты определяются совместным действием

всех трех институтов воспитания. Поэтому на первый план выдвигаются идеи компетентного управления школой, сотрудничества с родителями, влияния на общественные и государственные институты защиты детства.

Как целостная технология педагогика сотрудничества пока не воплощена на конкретной модели, не имеет нормативно-исполнительского инструментария. Она вся «рассыпана» по сотням статей и книг. Ее идеи вошли почти во все современные педагогические технологии. Поэтому педагогика сотрудничества рассматривается как особого типа «проникающая» технология, которая является воплощением нового педагогического мышления, источником прогрессивных идей, в той или иной мере входящая во многие современные педагогические технологии.

### **§ 3. Гуманно-личностная технология Ш.А. Амонашвили**

*Амонашвили Шалва Александрович* – академик Российской Академии образования, разработал и воплотил в своей экспериментальной школе педагогику сотрудничества, оригинальные методики обучения языку и математике. Своеобразным итогом, идеологией его педагогической деятельности является технология «Школа жизни», построенная на принципах гуманно-личностной педагогики.

Основными концептуальными положениями и целевыми ориентирами данной технологии являются: ребенку как общественному существу присущи стремления к познанию, общению, самоутверждению, свободе; ребенок – целостная личность; процесс обучения должен охватывать всю его жизнь, с его стремлениями и потребностями. В связи с этими задачами обучения являются содействие становлению и воспитанию в ребенке благородного человека путем раскрытия его личностных качеств, развитие и становление познавательных сил.

Учебно-познавательная деятельность школьника стимулируется не только посредством интересного учебного материала и разнообразных методов его преподавания, но и характером отношений, которые утверждает педагог в процессе обучения. В атмосфере любви, доброжелательности, доверия, сопереживания, уважения школьник охотно и легко принимает учебно-познавательную задачу.

Одна из задач педагога – управлять обучением и всей школьной жизнью детей с позиции их интересов. Школьник постоянно должен ощущать, что с ним считаются, ценят его мнение, доверяют, советуются. Одновременно содержание обучения должно создавать условия, для того чтобы обеспечить школьнику

возможность высказывать свое мнение, давать советы, строить предположения, выбирать (например, педагог обходит класс и предлагает учащимся выбрать пакеты, в которых лежат сложные и легкие задачи для самостоятельного решения).

Педагог должен верить в возможности каждого ребенка и любые отклонения в его развитии рассматривать в первую очередь как результат недифференцированного развития методического подхода к нему. Важно постоянно внушать классу в целом и каждому школьнику в отдельности, что все они способны и могут преодолеть трудности учения. Огромное положительное влияние на школьников оказывает дружеское, оптимистическое отношение педагога к их учебным успехам и неудачам. Позитивное выражение педагогом своих огорчений из-за неудачи школьника опять-таки должно основываться на вере в его будущие успехи. Оно должно носить форму обнадеживающего сочувствия, в котором одновременно заложена мысль о том, что педагог переживает его беду как свою и готов прийти ему на помощь.

В обучении недопустимы антипедагогические меры, которые, подчеркивая успехи или неудачи школьника, вычлняют его из детского коллектива и противопоставляют ему, например: «Смотрите, какой он у нас способный, он – моя гордость, он лучше всех вас, умнее всех, берите с него пример!» и т.д.

Секрет приобщения детей к учению заключается в умении педагога сотрудничать с ними. Сотрудничество – это такая форма общения, при которой школьник чувствует себя не объектом педагогических воздействий, а самостоятельно и свободно действующей личностью. Например, советы с учащимися по поводу организации учебного процесса способствуют тому, что школьники добровольно включаются в этот процесс. Разумеется, тут следует заранее обдумать, какой материал можно обсудить со школьниками, т.к. нельзя менять учебный процесс в соответствии с импульсивными желаниями ребенка.

Положительное отношение ребенка к школе, к учению формируется и воспитывается на уроке. Обучаемым и воспитуемым он становится именно на уроках, где он непосредственно вовлекался в педагогический процесс.

Расположение ребенка к этому процессу, нахождение в нем смысла жизни будут зависеть от двух основных условий:

- 1) ребенок каждый день приходит в школу не только со знаниями и умениями, усвоение которых требовалось от него, и не только ради усвоения новых знаний и умений, но и со своим жизненным опытом, со своими стремлениями, увлечениями, впечатлениями;

- 2) насыщенность урока современной жизнью, обогащенной теми специфическими свойствами, которые будут ей присущи в ближайшем будущем, когда нынешний школьник станет самостоятельным человеком труда. На уроке школьник должен жить настоящей и отчасти будущей жизнью.

Организуемая педагогом жизнь учащихся на уроке должна охватывать учебно-познавательную деятельность как основной ее смыслообразующий компонент. Сделавшись соучастником жизни школьника, педагог легко превратит его в соучастника всего педагогического процесса. Однако тут необходима система приемов и способов, применение которых сделает возможным установление обоюдного устремленных друг к другу взаимоотношений и придаст уроку жизненный смысл для школьника. К таким приемам относятся: развитие увлечений, встречи на уроке, ведение личного дневника, чтение докладов на уроке, вопросы педагогу и др. Ученики должны чувствовать, с какой ответственностью и серьезностью относится учитель к их вопросам. В одних случаях он указывает школьникам, в каких источниках можно найти ответы на них, в других записывает вопрос, а на одном из уроков объявляет, что готов исчерпывающий ответ.

Основной задачей педагога является формирование умения содержательной оценки у школьников. В процессе формирования умения содержательной оценки у школьников различаются три основных линии. Первая – это оценочная деятельность самого педагога, суть которой заключается в коррекции и стимулировании учебно-познавательной деятельности школьника, в выражении положительного отношения к нему и веры в его возможности. Суть второй – специальной – линии, направленной на формирование умения содержательной оценки у школьников в условиях коллективной учебно-познавательной деятельности, заключается в образовании общественных эталонов, общественного мнения, в выражении и установлении положительно критических отношений в коллективе детей. Третья линия – тоже специальная – это линия формирования оценочного компонента в самостоятельной учебно-познавательной деятельности; тут главное – самооценка, внутренняя оценка, регулирование учебно-познавательной деятельности на основе содержательной самооценки.

Успешность оценочной деятельности педагога с целью формирования оценочного компонента у младших школьников зависит от двух основных условий: ясности учебно-познавательной задачи и обоюдности эталонов.

О сформированности эталонов можно говорить, если школьник владеет и эталоном, и способами оперирования им и

может в полной мере включать это умение в учебно-познавательную деятельность, превращая ее тем самым в самостоятельную.

Педагог стремится формировать у учащихся эталоны, идентичные своим, и тем самым устанавливать взаимопонимание с ними в оценочных суждениях. Достижение полной идентичности эталонов всех категорий и, таким образом, полного взаимопонимания при оценке определенных результатов связано со специфическими сложностями, обусловленными как свойствами самих эталонов, так и отсутствием у школьника соответствующего опыта.

Опорой формирования самооценки у школьников являются оценочная деятельность педагога и коллективные содержательные оценки. Овладев определенными эталонами, способами оперирования ими, присвоив образцы оценочных суждений и опыт содержательной оценки в отношении работ товарищей, школьник уже активно включает оценочный компонент в свою самостоятельную учебно-познавательную деятельность.

Особое место в рассматриваемой технологии отводится использованию резервов семейной педагогики. На специальных семинарах, конференциях, собраниях, в процессе индивидуальных консультаций рассматривались вопросы гуманного отношения к ребенку, формирования его личностных нравственных качеств: доброты, отзывчивости, вежливости, упорства в осуществлении цели, любознательности; организации руководства его самостоятельной работой при выполнении домашних заданий. Два раза в год родителям выдавались характеристики детей, главное назначение которых заключалось в направлении родителей «на размышления о мере помощи ребенку в формировании его характера, развитии его познавательных интересов, в осуществлении самовосприятия и т.д.».

## ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

- Научно-педагогические основы технологий развивающего обучения.
- Особенности развивающего обучения по системе Л.В. Занкова.
- Система Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова.

*Основные понятия: формирование, развитие, развивающее обучение, теоретическое мышление, эмпирическое мышление.*

### § 1. Научно-педагогические основы технологий развивающего обучения

В начале 30-х годов XX века Л.С. Выготский выдвинул идею обучения, идущего впереди развития и ориентированного на развитие ребенка как на основную цель. Согласно его гипотезе, знания являются не конечной целью обучения, а всего лишь средством развития учащихся.

В результате пересмотра традиционных представлений о развитии и его соотношении с обучением на первый план было выдвинуто становление ребенка как субъекта разнообразных видов и форм человеческой деятельности.

Одна из первых попыток реализовать эти идеи предпринята Л.В. Занковым, который в 50–60 годах разработал систему интенсивного всестороннего развития для начальной школы (не была внедрена в практику).

Несколько иное направление развивающего обучения в 60-х годах было разработано Д.Б. Элькониним и В.В. Давыдовым и воплощено в практике работы экспериментальных школ. В их технологии основное внимание обращалось на развитие интеллектуальных способностей ребенка.

Термин «развивающее обучение» обязан своим происхождением В.В. Давыдову. Введенный им для обозначения ограниченного круга явлений, он быстро вошел в массовую педагогическую практику. Сегодня его употребление столь разнообразно, что требуется уяснение его значения, взаимосвязи с такими психолого-педагогическими категориями как развитие, обучение и т.д.

**Развитие** (прогрессивное) – это процесс физического и психического изменения индивида во времени, предполагающий совершенствование, переход в любых его свойствах и параметрах от меньшего к большему, от простого к сложному, от низшего к высшему.

Развитие личности происходит согласно всеобщим диалектическим законам. Специфическими свойствами этого процесса являются следующие:

- *имманентность*: способность к развитию заложена в человеке природой, она есть неотъемлемое свойство личности;
- *биогенность*: психическое развитие личности во многом определяется биологическим механизмом наследственности;
- *социогенность*: социальная среда, в которой происходит развитие человека, оказывает огромное влияние на формирование личности;
- *психогенность*: человек – саморегулирующаяся и самоуправляющаяся система, процесс развития подвержен саморегуляции и самоуправлению;
- *индивидуальность*: личность представляет собой уникальное явление, отличающееся индивидуальным подбором качеств и собственным вариантом развития;
- *стадийность*: развитие личности подчиняется всеобщему закону цикличности, претерпевая стадии зарождения, роста, кульминации, увядания, упадка;
- *неравномерность*: индивид уникален, каждая личность развивается в своем темпе, испытывая случайно распределенные во времени ускорения и противоречия роста.

***Развивающее обучение учитывает и использует закономерности развития, приспосабливается к уровню и особенностям индивидуума.***

*Обучение и развитие.*

Физическое развитие ребенка осуществляется по генетической программе в виде роста размеров скелета, мышечной массы и пр. Внешние условия определяют диапазон результатов.

Проблема психического, личностного развития в истории педагогики представлена двумя крайними точками зрения:

- 1) биологизаторская (картезианская): развитие предопределяется наследственностью или божественным предначертанием; не зависит от обучения;
- 2) социологизаторская (бихевиористская): все результаты развития определяет среда; психическое развитие полностью зависит от обучения.

Современная наука утверждает, что развитие и обучение – взаимосвязанные процессы: результаты зависят от наследственных и средовых факторов. Однако и в русле данного подхода выделяются две принципиально различные концепции: концепция обучаемого развития и концепция развивающего обучения.

*Концепция обучаемого развития* (Ж. Пиаже, З. Фрейд, Д. Дьюи). Ребенок должен пройти в своем развитии строго определенные возрастные стадии (дооперационные структуры – формальные операции – формальный интеллект) до того, как обучение смо-

жет приступить к выполнению своих специфических заданий. Развитие всегда идет впереди обучения, а последнее как бы надстраивается над ним. Обучение подчинено законам развития. Обучение – приспособление дидактических задач к росту структуры мозга.

*Концепция развивающего обучения* (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов). Решающая роль в развитии ребенка принадлежит обучению. В интересах общества и самого человека обучение должно быть организовано так, чтобы достичь за минимальное время максимальных результатов развития. Оно должно идти впереди развития, максимально используя генетические возрастные предпосылки и внося в них существенные коррективы. Это обеспечивается специальной педагогической технологией, которая называется развивающим обучением. Дидактические средства существенно влияют на развитие.

***В развивающем обучении педагогические воздействия опережают, стимулируют, направляют и ускоряют развитие наследственных данных личности.***

В технологии развивающего обучения ребенку отводится роль самостоятельного субъекта, взаимодействующего с окружающей средой. Это взаимодействие включает все этапы деятельности: целеполагание, планирование и организацию, реализацию целей и анализ результатов деятельности.

Только в полноценной деятельности субъекта достигается развитие самостоятельности, положительной Я-концепции, нравственно-волевой сферы личности, происходит самореализация.

Для современного этапа педагогической практики характерен переход от информационно-объяснительных технологий обучения к деятельностно-развивающим, формирующим широкий спектр личностных качеств ребенка, а именно:

ЗУН – знания, умения, навыки;

СУД – способы умственных действий;

СУМ – самоуправляющиеся механизмы личности;

СЭН – эмоционально-нравственная сфера;

СДП – деятельностно-практическая сфера.

Индивидуальные различия определяют уровень развития той или иной группы качеств.

***Развивающее обучение (РО) направлено на развитие всей целостной совокупности качеств личности***

$$RO = ЗУН + СУД + СУМ + СЭН + СДП$$

В развитии ребенка Л.С. Выготским выделены два уровня развития:

- *сфера актуального развития* – уже сформировавшиеся качества и то, что ребенок может делать самостоятельно;



- *зона ближайшего развития* – те виды деятельности, которые ребенок пока еще не в состоянии самостоятельно выполнить, но с которыми может справиться с помощью взрослых.

Для развития чрезвычайно эффективно постоянно преодолевать грань между сферой актуального развития и зоной ближайшего развития – областью неведомой, но потенциально доступной для познания.

Существенным признаком развивающего обучения является то, что оно создает зону ближайшего развития, вызывает, побуждает, приводит в движение внутренние процессы психических новообразований.

*Развивающее обучение происходит в зоне ближайшего развития ребенка.*

## **§ 2. Особенности развивающего обучения по системе Л.В. Занкова**

Система Л.В. Занкова появилась и получила распространение в 50-е годы XX века. По мнению ученого, школа не раскрывала резервов психического развития ребенка. В лаборатории впервые возникла идея развития как ведущего критерия работы школы.

Систему развивающего обучения по Л.В. Занкову можно назвать системой раннего интенсифицированного всестороннего развития личности.

*Целевые ориентации:*

- высокое общее развитие личности;
- создание основы всестороннего гармонического развития (гармонизация содержания).

Развитие Л.В. Занков понимает как проявление новообразований в психике ребенка, не заданных напрямую обучением, а возникающих в результате внутренних, глубинных интеграционных процессов.

Общее развитие есть появление таких новообразований во всех сферах психики – ума, воли, чувств школьника, когда каждое новообразование становится плодом взаимодействия всех этих сфер и подвигает личность в целом.

В процессе обучения возникают не знания, умения и навыки, а их психологический эквивалент – когнитивные (познавательные) структуры. Это схемы, сквозь которые человек смотрит на мир, видит и понимает его.

Для наибольшей эффективности общего развития школьников Л.В. Занков разработал дидактические принципы РО, в том числе: ведущая роль теоретических знаний; осознание ребенком

процесса учения; включение в процесс обучения не только рациональной, но и эмоциональной сферы (роль наблюдения и практических работ); работа над развитием всех (и сильных и слабых) детей и др.

*Особенности содержания и методики.* Содержание начальной ступени образования обогащено согласно цели всестороннего развития и упорядочено; в нем выделяется богатство общей картины мира на основе науки, литературы и других видов искусства. В первом классе представлены начала естествознания, во втором – географии, в третьем – рассказы по истории.

Программы обучения построены как расчленение целого на многообразные формы и ступени, возникновение различий в процессе движения содержания. Центральное место занимает работа по четкому разграничению разных признаков изучаемых объектов и явлений. Разграничение осуществляется в рамках принципа системности и целостности: каждый элемент усваивается в связи с другим и внутри определенного целого. Занковцы не отрицают дедуктивного подхода к формированию понятий, способов мышления, деятельности, но все-таки доминирующее начало в их системе – путь индуктивный.

Главное внимание уделяется развитию анализирующего наблюдения, способности к выделению разных сторон и свойств явлений, их четкому речевому выражению.

*Основной мотивацией* учебной деятельности является познавательный интерес.

Идея гармонизации требует сочетать в методике рациональное и эмоциональное, факты и обобщения, коллективное и индивидуальное, информационное и проблемное, объяснительный и поисковый методы. Методика Л.В. Занкова предполагает вовлекать учащегося в различные виды деятельности, использовать в преподавании дидактические игры, дискуссии, а также методы обучения, направленные на обогащение воображения, мышления, памяти, речи.

*Особенности урока в системе развивающего обучения.* Урок остается основным элементом образовательного процесса, но в системе Л.В. Занкова его функции, форма организации могут существенно варьироваться.

Методическая цель – создание на уроке условий для проявления познавательной активности учеников.

Важнейшими особенностями урока являются:

- ход познания – «от учеников»;
- преобразующий характер деятельности учащегося: наблюдают, сравнивают, группируют, классифицируют, делают выводы;

ды, выясняют закономерности. Отсюда иной характер заданий: не просто списать и вставить пропущенные буквы, решить задачу, но пробудить к мыслительным действиям, их планированию;

- интенсивная самостоятельная деятельность учащихся, связанная с эмоциональным переживанием, которая сопровождается эффектом неожиданности задания, включением ориентировочно-исследовательской реакции, механизма творчества, помощью и поощрением со стороны учителя;
- коллективный поиск, направляемый учителем, который обеспечивается вопросами, пробуждающую самостоятельную мысль учеников, предварительными домашними заданиями;
- создание педагогических ситуаций общения на уроке, позволяющих каждому ученику проявить инициативу, самостоятельность, избирательность в способах работы; создание обстановки для естественного самовыражения ученика;
- гибкая структура. Выделенные общие цели и средства организации урока в технологии развивающего обучения конкретизируются учителем в зависимости от назначения урока, его тематического содержания.

Вовлекая ученика в учебную деятельность, ориентированную на его потенциальные возможности, учитель должен знать, какими способами деятельности он овладел в ходе предыдущего обучения, каковы психологические особенности этого процесса и степень осмысления учащимися собственной деятельности.

Для выявления и отслеживания уровня общего развития ребенка Л.В. Занков предложил следующие показатели:

- наблюдательность – исходное основание для развития многих важных психических функций;
- отвлеченное мышление – анализ, синтез, абстрагирование, обобщение;
- практические действия – умение создать материальный объект.

Успешное решение трудных проблем завершается мощным включением систем положительного подкрепления.

Сотрудники лаборатории Л.В. Занкова доказали, что благодаря применяемой ими системе происходит мощное развитие эмпирического сознания, чего не может в достаточной мере обеспечить традиционное обучение. Но необходимо, чтобы при этом быстро развивалось и теоретическое мышление. Ведь оба этих типа сознания необходимы личности для ее полноценного существования.

Поскольку эмпирические знания разлиты по нашей жизни, работать по системе Л.В. Занкова несколько проще. Но удобство это относительное, так как научно-методические наработки име-

ются только для начальной школы, на следующем этапе обучения возникают трудности. И в этом смысле большой интерес представляет система Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова.

### § 3. Система Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова

Технология развивающего обучения Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова принципиально отличается от других тем, что акцент в ней делается на формирование теоретического мышления школьников. Наряду с этим выдвигаются цели передачи детям не столько ЗУНов, сколько способов умственных действий (СУДов), воспроизведение в учебной деятельности логики научного познания.

Развивающий характер обучения в технологии Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова связан прежде всего с тем, что его содержание построено на основе теоретических знаний. В основе эмпирических знаний лежат наблюдение, наглядные представления, внешние свойства предметов; понятийные обобщения получают путем выделения общих свойств при сравнении предметов. Теоретические знания выходят за пределы чувственных представлений, опираются на мыслительные преобразования абстракций, отражают внутренние отношения и связи.

Основу системы теоретических знаний составляют *содержательные обобщения*. Это могут быть:

- наиболее общие понятия науки, выражающие глубинные причинно-следственные связи и закономерности, фундаментальные генетически исходные представления, категории (число, слово, энергия, материя и т.д.);
- понятия, в которых выделены не внешние, предметно-конкретные признаки, а внутренние связи (например, исторические, генетические);
- теоретические образы, полученные путем мыслительных операций с абстрактными объектами.

Содержательное обобщение – постижение предмета не через его наглядное, внешнее сходство с другими, а через его скрытые конкретные взаимосвязи, через противоречивый путь его внутреннего развития.

Например: понятие «плод» может быть эмпирическим, если определить внешние признаки (часть растения, родившееся животное) и содержательным, если абстрагировать его до всеобщих процессов развития, изменения (порождение, результат процесса развития).

Восхождение от абстрактного к конкретному – это использование содержательного обобщения как понятия высокого уров-

ня для последующего выведения других, более частных «конкретных» абстракций. Восхождение от абстрактного к конкретному является общим принципом ориентации учащихся во всем многообразии фактического учебного материала.

Таким образом, содержание учебного предмета представляет систему понятий, заданных не как способ описания объекта, а как основание для его преобразования, регулирующая основа способов получения значимых результатов.

*Учебные предметы.* Формирование у учащихся основных понятий учебного предмета в соответствии с этой теорией строится как движение по спирали от центра к периферии, где в центре находится абстрактно-общее представление о формируемом понятии, а на периферии это представление конкретизируется, обогащается частными представлениями и тем самым превращается в научно-теоретическое понятие.

Такое структурирование учебного материала принципиально отличается от применяемого в традиционном обучении линейного способа, когда обучение идет от рассмотрения частных фактов и явлений к их последующему обобщению на завершающей ступени обучения. Общее представление, которое возникает на завершающей ступени, не помогает учащимся в изучении частных представлений и понятий и уже не может быть развито, обогащено, т.к. появляется в конце обучения.

Иначе происходит процесс обучения в технологии Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова. На начальной ступени изучения какого-либо фундаментального понятия вводится общее абстрактное представление об этом понятии, в дальнейшем обучении оно обогащается и конкретизируется частными фактами и знаниями, служит для учащихся ориентацией для всего процесса изучения данного понятия, оно помогает осмыслить все вводимые в дальнейшем частные понятия с точки зрения уже имеющегося общего представления.

*Обобщение.* Содержание развивающего обучения дидактически построено в логике теоретического мышления (ведущая роль теоретических содержательных обобщений, дедукция, содержательная рефлексия и т.д.).

*Особенности методики.* Концепция целенаправленной учебной деятельности (ЦУД).

ЦУД отличается от других видов учебной деятельности прежде всего тем, что направлена на получение не внешних, а внутренних результатов, на достижение теоретического уровня мышления.

### *Признаки (особенности) ЦУД.*

1. Наличие у ребенка внутренних *познавательных мотивов*, идущих от познавательных потребностей.

Выполняя одну и ту же деятельность, ученик может руководствоваться совершенно разными мотивами: обеспечивать свою безопасность; угождать учителю, исполнять обязанности (роль) или искать ответ на собственный вопрос. Только наличие мотива последнего типа определяет деятельность ребенка как целенаправленную учебную – ЦУД.

2. Наличие цели сознательного самоизменения («Я это узнаю, пойму, решу»), понимание и принятие ребенком учебной задачи. В сравнении с традиционным подходом это выглядит так:

<i>Функциональное обучение</i>	<i>Развивающее обучение</i>
Ребенка учат решать задачи	Ребенка учат ставить цели по самоизменению
Состояние обучаемого индивида	Состояние учащего себя субъекта

3. Позиция ребенка как полноценного субъекта деятельности, осуществляющего самостоятельно все этапы: целеполагание, планирование, реализацию цели и анализ (оценку) результата.

4. Направленность на усвоение теоретических ЗУН, СУД, поиск и построение оснований действий, овладение общими принципами решения задач определенного класса.

ЦУД не тождественна активности. Активность может существовать на уровне операций (система программированного обучения), в данном же случае активизируется поиск обобщенных способов действий, отыскание закономерностей, принципов.

5. Ученик ставится в положение исследователя-творца. Ведь для того чтобы он мог овладеть принципом, открыть его, надо провести исследование. В этом смысле ЦУД представляет собой аналог исследовательской деятельности (квазиисследовательская, квазихудожественная). Все правила и законы выстраиваются ребенком собственноручно.

6. Рефлексивный характер рассмотрения оснований собственных действий. Опыт творческой рефлексии является основополагающим элементом в формировании личности.

Пример. Что такое рефлексивная учебная деятельность можно проиллюстрировать следующим тестом. Попробуйте вставить пропущенные знаки арифметических действий: «+», «-», «x», «:», ( ) в левую колонку.

$$\begin{array}{ll} 1\ 2\ 3 = 1 & (1+2):3=1 \\ 1\ 2\ 3\ 4 = 1 & 1x(2+3)-4=1 \\ 1\ 2\ 3\ 4\ 5 = 1 & ((1+2):3+4):5=1 \\ 1\ 2\ 3\ 4\ 5\ 6 = 1 & ((1x(2+3)-4+5):6=1 \\ 1\ 2\ 3\ 4\ 5\ 6\ 7 = 1 & ((1+2):3+4):5+6):7=1 \end{array}$$

В правой колонке даны решения. Одни получают их способом подстановки, другие будут искать принцип решения. Тест точно показывает, возникает ЦУД или нет. Если был поиск принципа, значит, имелась ЦУД.

Организация ЦУД – основная и наиболее сложная методическая задача учителя. Она решается с помощью различных методов и методических приемов: проблемного изложения, метода учебных задач, коллективных и групповых методов, новых методов оценивания результатов и др.

***Развивающее обучение осуществляется как целенаправленная учебная деятельность, в которой ребенок сознательно ставит цели и задачи самоизменения и творчески их достигает.***

*Проблемное изложение* (проблематизация) знаний. Учитель не только сообщает детям выводы науки, но по возможности ведет их по пути открытий, заставляет следить за диалектическим движением мысли к истине, делает их соучастниками научного поиска.

*Методы учебных задач.* Термин «учебная задача» в широком понимании – это то, что дается учащемуся (или выдвигается им самим) для выполнения в процессе учения в познавательных целях. Учебная задача в технологии развивающего обучения похожа на проблемную ситуацию. Это незнание, столкновение с чем-то новым, неизвестным, но решение учебной задачи состоит не в нахождении конкретного выхода, а в отыскании общего способа действия, принципа решения целого класса аналогичных задач.

Учебная задача решается школьниками путем выполнения определенных действий:

- *принятие* от учителя или *самостоятельная постановка* учебной задачи;
- *преобразование* условий задачи с целью обнаружения всеобщего отношения изучаемого объекта;
- *моделирование* выделенного отношения в предметной, графической и буквенной формах;
- *преобразование* модели отношения для изучения его свойств в «чистом» виде;
- *построение* системы частных задач, решаемых общим способом;
- *контроль* за выполнением предыдущих действий;
- *оценка* усвоения общего способа как результата решения данной учебной задачи.

*Моделирование.* Решить задачу теоретически – значит решить ее не только для данного частного случая, но и для всех од-

народных случаев. При этом большую роль играет моделирование в предметной, графической или знаковой форме способа решения задачи. Учебной моделью можно назвать такое изображение, которое фиксирует всеобщее отношение некоторого целостного объекта и обеспечивает его дальнейший анализ. Учебная модель – это продукт мыслительного анализа.

В модели все отношения выступают зримо и в «чистом» виде, поэтому школьники, преобразовывая и переконструируя учебную модель, получают возможность изучать свойства всеобщего отношения как такового, без «затенения» привходящими обстоятельствами. Работа с учебной моделью выступает как процесс изучения свойств содержательной абстракции – некоторого всеобщего отношения.

Далее, опираясь на него, учащиеся строят систему частных задач, решаемых общим способом, и выводят многообразные частные особенности данной учебной задачи (восхождение от абстрактного к конкретному). И, наконец, весь ход решения задачи подвергается рефлексии.

***Развивающее обучение осуществляется путем решения учебных задач.***

***Коллективно-распределенная деятельность.*** Проблемные вопросы вызывают у ученика определенные творческие усилия, заставляют излагать собственное мнение, формулировать выводы, строить гипотезы и проверять их в диалоге с оппонентами. Такая «коллективно-распределенная мыследеятельность» дает двойной результат: помогает решить учебную задачу и существенно развивает умения учащихся формулировать вопросы и ответы, искать аргументацию и источник решений, строить гипотезы и проверять их практическим рассуждением, рефлексировать свои действия, а также способствуют деловому общению.

Организовать, направить, поддержать диалог (полилог) – одна из важнейших задач учителя.

***Развивающее обучение – это коллективная мыследеятельность, диалог-полилог, деловое общение детей.***

***Оценивание.*** В отличие от традиционной технологии развивающее обучение предполагает свой характер оценки учебной деятельности. Качество и объем выполненной учеником работы оценивается с точки зрения субъективных возможностей ученика. В данный момент оценка отражает персональное развитие ученика, совершенство его учебной деятельности. Поэтому если ученик работает на пределе своих возможностей, он непременно заслуживает высшей оценки, даже если с точки зрения возможностей другого ученика это весьма посредственный результат.



Ибо здесь важны высокие оценки как средство, стимулирующее исполнение учебной деятельности, как доказательство, убеждающее «слабого» ученика в том, что он способен развиваться. Темпы развития личности глубоко индивидуальны, и задача учителя – не вывести всех на некий заданный уровень ЗУН, а вывести личность каждого ученика в режим развития, пробудить инстинкт познания, самосовершенствования.

При существенном сходстве с технологией М.В. Занкова, развивающей *эмпирическое* мышление, технология Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова развивает *теоретическое* мышление. Эти два типа мышления не противоречат, а дополняют друг друга. Важно, чтобы они были сформированы у обучающихся.

## **ТЕХНОЛОГИИ АКТИВИЗАЦИИ И ИНТЕНСИФИКАЦИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ**

### **ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ**

• Учебно-познавательная деятельность учащихся и технология ее организации. • Технологии проблемного обучения. • Технологии обучения на основе укрупнения дидактических единиц (П.М. Эрдниев), схемных и знаковых моделей учебного материала (В.Ф. Шаталов).

**Основные понятия:** учебно-познавательная деятельность, проблемное обучение, проблемная ситуация, проблемная задача, опора, опорный сигнал, опорный конспект.

### **§ 1. Учебно-познавательная деятельность учащихся и технология ее организации**

*Учебно-познавательная деятельность* – это специально организуемое извне или самим обучаемым познание с целью овладения богатствами культуры, накопленной человечеством. Ее предметным результатом являются научные знания, умения, навыки, формы поведения и виды деятельности, которыми овладевает обучаемый.

Учение как познавательная (гностическая) деятельность протекает в двух основных формах: внешней и внутренней. К внешней (практической) гностической деятельности относятся такие ее виды, как манипулирование предметами, их механиче-

ская обработка, сборка и разборка, взвешивание, изменение, взаимное перемещение и т.п. Это может быть перцептивная деятельность – рассматривание, слушание, наблюдение, а также символическая деятельность, например: изображение, называние, обозначение, словесное описание, высказывание, повторение слов и высказываний и т.п. Внутренняя познавательная деятельность ненаблюдаема, хотя и требует для своего осуществления таких умственных (мнемических и мыслительных) действий, как анализ и синтез, отождествление и различение, абстрагирование и обобщение, ориентировка и селекция, классификация и сериация (группирование), кодирование и перекодирование (Л.Б. Ительсон). Основной организационной формой, в которой протекает организованное учение, является урок.

Психолого-педагогические условия организации учебно-познавательной деятельности школьников зависят от того, какую позицию занимают учащиеся в педагогической ситуации. Эти позиции могут быть следующими:

- пассивного восприятия и освоения преподносимой извне информации;
- организуемого извне направленного поиска, обнаружения и использования информации;
- активного самостоятельного поиска, обнаружения и использования информации.

Первая позиция обучаемого требует применения таких методов преподавания, как сообщение, разъяснение, преподнесение, показ, задание; вторая – методов стимулирования: пробуждения интереса, удивления, любопытства; третья – методов педагогического руководства: постановки проблем и задач, обсуждения и дискуссии, совместного планирования, консультации и др.

Успешность организации учебно-познавательной деятельности определяется целостностью представлений педагога о своем предмете, его целях, системе знаний, навыков и отношений, которые с помощью предмета можно сформировать у учащихся. Важным условием успешности учебно-познавательной деятельности учащихся является и осознание ими цели предмета, и место того или иного урока в нем. При этом осознание целей изучаемого курса облегчается, если учитель обучает не только его содержанию, но и методам добывания фактов и их систематизации, описанию в системе понятий.

В организации учебно-познавательной деятельности учащихся решающее значение имеет технология обучения их решению задач разных типов. Исследованием установлено, что педагоги высших уровней деятельности достигают нужного результа-

та, решая с учащимися в три раза меньше задач, чем педагоги среднего и низшего уровней педагогической деятельности.

Система задач подбирается таким образом, чтобы они, во-первых, были «привязаны» к теоретическому курсу, во-вторых, чтобы решение каждой предыдущей задачи подготавливало к восприятию и решению новых задач и, в-третьих, чтобы они учитывали исходный уровень готовности учащихся к их решению.

Педагоги высокопродуктивного уровня деятельности основное время используют не на само решение задач, а на обучение способам их решения.

В целостной технологии организации учебно-познавательной деятельности, по существу сводящейся к управлению процессами решения учащимися учебных задач, важным элементом является обучение их культуре определения понятий. Технология работы над понятием, как правило, эффективна, если принимает форму следующего алгоритма: истоки происхождения понятия, определение понятия, его составные части, философское истолкование понятия (по возможности), условия существования понятия, обобщение и ограничение понятия, практическое приложение, использование понятия в других разделах, использование понятия в других научных дисциплинах.

## **§ 2. Технологии проблемного обучения**

Принцип активности ребенка в процессе обучения был и остается одним из основных в дидактике. Под этим понятием подразумевают такое качество деятельности, которое характеризуется высоким уровнем мотивации, осознанной потребностью в усвоении знаний и умений, результативностью и соответствием социальным нормам.

Такая активность возникает сама по себе нечасто, она является следствием целенаправленных педагогических воздействий и организации педагогической среды, т.е. применяемой педтехнологией.

Любая технология обладает средствами, активизирующими и интенсифицирующими деятельность учащегося, в некоторых технологиях эти средства составляют главную идею и основу эффективности результатов.

К таким технологиям можно отнести технологии проблемного (и задачного) обучения. Проблемное обучение основано на теоретических положениях американского философа, психолога и педагога Дж. Дьюи (1859–1952), основавшего в 1894 г. в Чикаго опытную школу, в которой учебный план был заменен игровой и трудовой деятельностью. Занятия чтением, счетом, письмом прово-

дились только в связи с потребностями, инстинктами (социальный, конструирования, художественного выражения, исследовательский). Для удовлетворения их ребенку предоставлялись в роли источников познания слово, произведения искусства, технические устройства, игра и труд.

В советской и зарубежной школе она получила распространение в 20–30 годах XX в. В 1923 г. в СССР в обучении использовались «комплекс-проекты» (знания усваивались в процессе выполнения проектов «борьба за промфинплан», «за коллективизацию»). Классно-урочная система заменялась лабораторно-бригадным методом. В 1932 г. эти методы были отменены.

Под *проблемным обучением* понимается такая организация учебных занятий, которая предполагает создание под руководством учителя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность учащихся по их разрешению. В результате происходит творческое овладение знаниями, умениями, навыками и развитие мыслительных способностей.

Психологический механизм происходящих при проблемном обучении процессов следующий: сталкиваясь с противоречивой, новой, непонятной проблемой (проблема – сложный теоретический или практический вопрос, содержащий в себе скрытое противоречие, вызывающий разные, порой противоположные позиции при его решении) человек испытывает недоумение, удивление, возникает вопрос: в чем суть? Далее мыслительный процесс происходит по схеме: выдвижение гипотез, их обоснование и проверка. И ученик либо самостоятельно осуществляет мыслительный поиск, открытие неизвестного, либо с помощью учителя.

Технология проблемного обучения направлена на развитие творческого мышления, познавательной активности и интересов, развивает способности к самообразованию, исследовательские навыки человека. Это обучение, в процессе которого учащиеся вовлекаются в разрешение проблем.

*Концептуальные положения (по Дж. Дьюи)*

- Ребенок в онтогенезе повторяет путь человечества в познании.
- Усвоение знаний есть спонтанный, неуправляемый процесс.
- Ребенок усваивает материал, не просто слушая или воспринимаемая органами чувств, а как результат удовлетворения возникших у него потребностей в знаниях, являясь активным субъектом своего обучения.
- Условиями успешности обучения являются:
  - 1) проблематизация учебного материала;
  - 2) активность ребенка;
  - 3) связь обучения с жизнью ребенка, игрой, трудом.

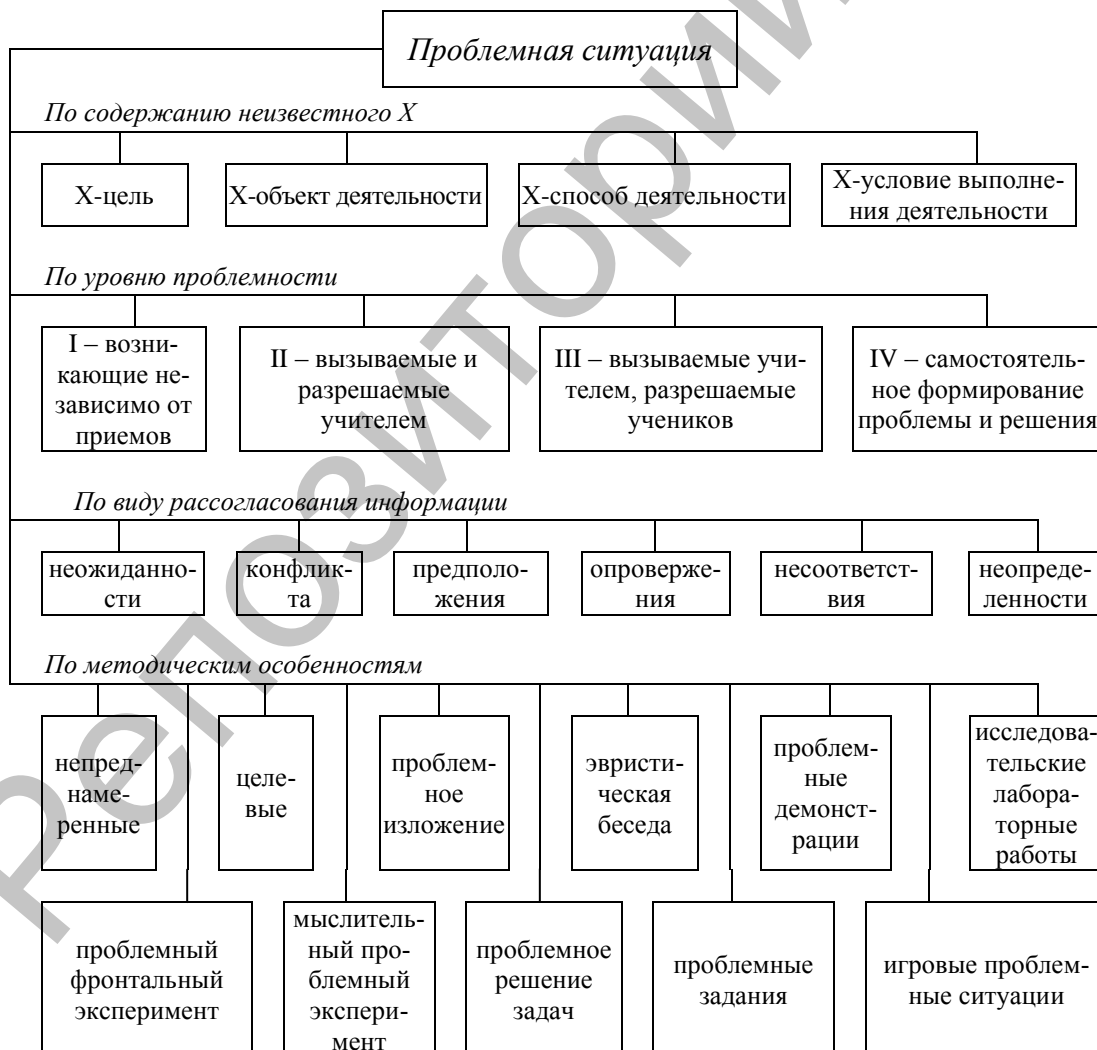
*Особенности содержания.* Проблемное обучение основано на создании особого вида мотивации – проблемной, поэтому требует адекватного конструирования дидактического содержания материала, который должен быть представлен как цепь проблемных ситуаций.

*Проблемная ситуация* – определенное психологическое состояние, возникающее в процессе выполнения задания, для которого нет готовых средств и которое требует усвоения новых знаний о предмете, способах выполнения задания, т.е. имеет место противоречие между знанием и незнанием.

Проблемная ситуация может быть различной по содержанию неизвестного, по уровню проблематики, по виду рассогласования информации, по другим методическим особенностям.

Схема 1

### Классификация проблемных ситуаций



Проблемная ситуация имеет обучающую ценность, когда она способна пробудить в обучаемом желание выйти из этой ситуации, снять возникшее противоречие. Для того чтобы желание появилось необходимы следующие условия:

- содержательная сторона ситуаций должна представлять определенный интерес для учащегося;
- учащиеся должны чувствовать, что решение проблемы в целом им по силам, т.к. часть необходимых знаний у них уже есть.

Побуждение желания разрешить проблему в сочетании с проблемностью узнать интересное, новое и означает очень важный момент в проблемном обучении – принятие проблемы к решению.

После принятия проблемы к решению и оформления ее в словесную форму, отделяющую известное от неизвестного, проблемная ситуация превращается в проблемную задачу, в процессе решения которой и происходит приобретение и усвоение недостающих знаний.

*Проблемная задача* – задача, не имеющая стандартного решения. Это поисковая задача. Она является единицей содержания проблемного обучения, а само это содержание есть система проблемных задач.

*Уровни проблемного обучения (М.И. Махмутов)*

1. Уровень обычной активности.
2. Уровень полусамостоятельной активности.
3. Уровень самостоятельной (продуктивной) активности.
4. Уровень творческой активности.

Уровни проблемного обучения отражают не только разный уровень усвоения учащимися новых знаний и способ умственной деятельности, но и разные уровни мышления.

*Уровень обычной несамостоятельной активности* – это воспитание учащимися объяснений педагога, усвоения образца умственного действия в условиях проблемной ситуации, выполнение самостоятельных работ, упражнений воспроизводящего характера.

*Уровень полусамостоятельной активности* характеризуется применением усвоенных знаний в новой ситуации и участием учащихся в совместном с педагогом поиске способа решения поставленной учебной проблемы.

*Уровень самостоятельной активности* предусматривает выполнение самостоятельных работ репродуктивно-поискового типа, когда обучаемый самостоятельно работает по тексту учебника, применяет усвоенные знания в новой ситуации, конструи-

рует решение задачи среднего уровня сложности, путем логического анализа доказывает гипотезы с незначительной помощью педагога.

*Уровень творческой активности* характеризует выполнение самостоятельных работ, требующих творческого воображения, логического анализа, открытия нового способа решения, самостоятельного доказательства. На этом уровне делаются самостоятельные выводы и обобщения, изобретения; здесь же имеет место и художественное творчество.

Каждый уровень проблемного обучения может иметь различные варианты организации, в зависимости от разных факторов психолого-педагогического характера. Перевод учащихся с первого на более высокий уровень является результатом проблемного обучения и одновременно процессом управления их учебно-познавательной деятельностью.

Проблемный вопрос отличается от обычного тем, что в нем есть скрытое противоречие, он открывает возможность неоднозначных ответов, неоднозначного решения. Проблемный вопрос ориентирован на противоречивую ситуацию и побуждает учащихся к поиску неизвестного, нового знания.

Проблемные вопросы и задачи порождают в сознании учащихся проблемные ситуации.

*Особенности методики. Проблемные методы* – это методы, основанные на создании проблемных ситуаций, активной познавательной деятельности учащегося, состоящей в поиске и решении сложных вопросов, требующих актуализации знаний, анализа, умения видеть за отдельными фактами явления, закон.

Разделяют два вида проблемных ситуаций: психологические (касается деятельности учеников) и педагогические (представляет организацию учебного процесса).

Педагогическая проблемная ситуация создается с помощью вопросов учителя, его действий, подчеркивающих новизну, важность, красоту и др. отличные качества объекта познания. Ни слишком трудная, ни слишком легкая познавательная задача не создает проблемных ситуаций. Они могут создаваться на всех этапах процесса обучения: при объяснении, закреплении, контроле.

*Технология проблемного обучения* представляет собой следующую логику и операции: предложение учителем проблемной ситуации учащимся, создающее осознание проблемной ситуации; принятие проблемной ситуации, формулировка проблемной задачи, вопросов, вытекающих из проблемной ситуации; решение проблемной задачи, в процессе которого организуется мыследеятельность и учащиеся овладевают способами приобретения зна-

ний; применение данных способов для решения других конкретных задач. В традиционном обучении эта логика такова: сообщение готовых знаний учителям; усвоение этих знаний путем копирования способов действий; тренаж этих способов в стереотипных ситуациях, упражнениях; закрепление.

Трудность управления проблемным обучением в том, что возникновение проблемной ситуации – акт индивидуальный, поэтому от учителя требуется использование дифференциального и индивидуального подхода.

Оптимальной структурой материала является сочетание традиционного изложения с включением проблемных ситуаций (логика научных знаний представляет собой логику проблемных ситуаций).

*Методические приемы создания проблемной ситуации:*

- учитель подводит школьников к противоречию и предлагает им самим найти способ его разрешения;
- излагает различные точки зрения на один и тот же вопрос;
- сталкивает противоречия практической деятельности;
- предлагает классу рассмотреть явление с различных позиций (командира, юриста, философа, педагога);
- побуждает обучаемых делать сравнения, обобщения, выводы из ситуаций, сопоставлять факты;
- ставит конкретные вопросы (на обобщение, обоснование, конкретизацию, логику, рассуждение);
- определяет проблемные теоретические и практические задания (например, исследовательские);
- ставит проблемные задачи (например, с недостаточными или избыточными исходными данными, с неопределенностью в постановке вопроса, с противоречивыми данными, с заведомо допущенными ошибками, на преодоление «психологической инерции» и др.

*Для реализации проблемной технологии необходимы:*

- отбор самых актуальных, сущностных задач;
- определение особенностей проблемного обучения в различных видах учебной работы;
- построение оптимальной системы проблемного обучения, создание учебных и методических пособий и руководств;
- личностный подход к учащимся и мастерство учителя, способные вызвать активную познавательную деятельность ребенка.



### **§ 3. Технологии обучения на основе укрупнения дидактических единиц (П.М. Эрдниев), схемных и знаковых моделей учебного материала (В.Ф. Шаталов)**

Укрупненная дидактическая единица – УДЕ – это локальная система понятий, объединенных на основе их смысловых логических связей и образующих целостно усваиваемую единицу информации.

В отличие от гештальтинистов П.М. Эрдниев рассматривает целостные образы, формирующиеся в результате обучения, как постаналитические. Им предшествует стадия анализа, разложения первоначально целостных образов, выделения в воспринимаемом объекте его элементов и их взаимоотношений.

Понятие «укрупнение единицы усвоения» достаточно общее, его можно представить как интеграцию конкретных подходов к обучению:

- совместное и одновременное изучение взаимосвязанных и обладающих определенной информационной общностью действий, операций, функций, теорем и т.п.;
- обеспечение единства в составлении и решении задач;
- обращение структуры упражнения, что создает условия для противопоставления исходного и преобразованного заданий;
- достижение системности знаний;

В рамках УДЕ обучение строится по следующей схеме:

1. Усвоение недифференцированного целого в его первом приближении.
2. Выделение в целом элементов и их взаимоотношений.
3. Формирование на базе усвоенных элементов и их взаимоотношений более совершенного и точного целостного образа.

Учащимся предлагается одновременное изучение взаимно обратных действий и операций (заклучение в скобки и раскрытие скобок, логарифмирование и потенцирование и т.п.); сравнение противоположных понятий (прямая и обратная функции, периодические и непериодические функции, неопределенные и «определенные» уравнения и т.п.); сопоставление родственных и аналогичных понятий (уравнения и неравенства, арифметические и геометрические прогрессии, одноименные законы и свойства действий первой и второй ступени, определения и свойства синуса и косинуса, свойства прямой и обратной пропорциональности и т.д.); сопоставление этапов работы, способов выполнения заданий (например, графическое и аналитическое решение системы уравнений и т.д.).

Таким образом, главной особенностью содержания технологии П.М. Эрдниева является перестройка традиционной дидак-

тической структуры материала внутри учебных предметов, а в ряде случаев и внутри блока родственных учебных предметов.

*Особенности методики.* Опыт обучения на основе укрупнения единиц усвоения показал, что основной формой упражнения должно стать *многокомпонентное задание*, образующееся из нескольких логически разнородных, но психологически объединенных в некоторую целостность частей, например:

- 1) решение обычной «готовой» задачи;
- 2) составление обратной задачи и ее решение;
- 3) составление аналогичной задачи по данной формуле (тождеству) или уравнению и решение ее;
- 4) составление задачи по некоторым элементам, общим с исходной задачей;
- 5) решение или составление задачи, обобщенной по тем или иным предметам по отношению к исходной задаче.

Разумеется, вначале в укрупненное упражнение могут войти лишь некоторые из указанных вариаций.

Несмотря на то, что идея УДЕ предложена для занятий по математике, ее основные концептуальные положения во многом пригодны для других предметов.

*Технология В.Ф. Шаталова.* В.Ф. Шаталов, учитель-новатор, в 70-х годах XX в. разработал и воплотил на практике технологию интенсификации обучения, показав огромные еще не раскрытые резервы традиционной классно-урочной системы обучения. Основное в его технологии: организация сложной познавательной деятельности учащихся в условиях группового обучения (класс).

Главной заслугой В.Ф. Шаталова является разработка системы учебной деятельности школьников, обеспечивающей достаточную полную и всеобщую активность на уроке. Это достигается сознанием определенного динамического стереотипа деятельности учащихся.

Основу стереотипа учебной деятельности представляют опорные конспекты (сигналы) – наглядные схемы, в которых закодирован учебный материал.

**Опорный сигнал** – ассоциативный символ (знак, слово, схема, рисунок и т.п.), заменяющий некое смысловое значение.

**Опорный конспект** – система опорных сигналов в виде краткого условного конспекта, представляющего собой наглядную конструкцию, замещающую систему фактов, понятий, идей как взаимосвязанных элементов целой части учебного материала.

Работа с опорными сигналами имеет четкие этапы и сопровождается еще целым рядом приемов и принципиальных методических решений.

1. *Изучение теории в классе*: обычное объяснение у доски (с мелом, наглядностью, ТСО); повторное объяснение по красочному плакату – опорному конспекту; краткое обозрение по плакату; индивидуальная работа над своими конспектами; фронтальное закрепление по блокам конспекта.
2. *Самостоятельная работа дома*: опорный конспект + учебник + помощь родителей.  
*Памятка учащемуся*: вспомни объяснение учителя, используя конспект почти заданный материал по книге; сопоставь прочитанное с конспектом; расскажи материал учебника с помощью конспекта (кодирование – декодирование) запомни наизусть конспект как опору рассказа; воспроизведи письменно конспект и сравни с образцом.
3. *Первое повторение – фронтальный контроль усвоения конспекта*: все учащиеся воспроизводят конспект по памяти; учитель проверяет работы по мере поступления; одновременно идет «тихий» и магнитофонный опрос, после письменной работы – громкий опрос.
4. *Устное проговаривание опорного конспекта* – необходимый этап внешнеречевой деятельности при усвоении (П.А. Гальперин) происходит во время различных видов опроса.
5. *Второе повторение – обобщение и систематизация*: уроки взаимоконтроля; публикация списков зачетных вопросов заранее; подготовка; использование всех видов контроля (у доски, тихого, письменного и др.); взаимопрос и взаимопомощь; игровые элементы (состязания команд, разгадка ребусов и т.д.).

*Контроль, оценка.* В.Ф. Шаталов решил проблему глобального поэтапного контроля ЗУН учащихся. Применяются сочетание постоянного внешнего контроля с самоконтролем и самооценкой, поэтапный контроль каждого, посильность требований, открытые перспективы для исправления, гласность результатов, отсутствие двойки, снятие страха перед низкой оценкой.

Формы контроля: письменный по опорным конспектам, самостоятельные работы, устный громкий опрос, тихий опрос, магнитофонный, парный взаимоконтроль, групповой взаимоконтроль, домашний контроль, самооценка.

*Каждая оценка, получаемая учеником, заносится на открытый для обозрения лист учета знаний.* Он представляет как бы послужной список ученика, а оценки приобретают значение положительной зашифрованной характеристики. Публикация такой характеристики играет огромную воспитательную роль. Очень важным обстоятельством в этой характеристике является то, что *каждый ученик в любое время может исправить любую*

оценку на более высокую. В этом состоит принцип открытых перспектив. Каждая оценка, считает Шаталов, должна быть прежде всего стимулом, который обязательно должен вызывать положительную реакцию ученика. Двойки вызывают отрицательные эмоции, конфликт с учителем, с предметом. Шаталов *исключает эти конфликтные ситуации.*

*Шлейф методических приемов* (педагогических микроэлементов) включает: релейные контрольные работы, десантный метод, метод цепочки, «купание» в задачах, поиск ошибок в книгах, решение задач на листочках, решение задач по выбору (плашки), решение в 4 руки, урок опытов, удар «по мозгам», решение снизу вверх, поощрение подсказки, урок открытых мыслей, шестой балл, творческий конспект, скороговорки, приемы снятия напряжения (музыка, свет, паузы и т.п.) и др.

Система Шаталова по своему содержанию является дидактической. Но при должном уровне организации деятельности учащихся по принципу «от работы к проведению, а не от проведения к работе» она дает эффективные воспитательные результаты:

- каждый приобщается к ежедневному трудовому напряжению, воспитывается трудолюбие, воля;
- возникает познавательная самостоятельность, уверенность в своих силах, способностях;
- формируются ответственность, честность, товарищество.

Какие же конкретные формы имеет учебная деятельность у учеников В.Ф. Шаталова? Назовем основные из них. Усвоение нового материала происходит сначала в форме прослушивания материала, преподносимого учителем с помощью наглядных средств – листов с опорными сигналами. Здесь, как отмечает автор, работает «блоковое восприятие» особым образом организованного материала. Затем – изучение листа с опорными сигналами, полученного от учителя, его письменное воспроизведение. После этого работа с опорными сигналами. Выполнение творческой работы по составлению таких конспектов. Психологически это означает формирование смысловой переработки текстов. Примечательно, что, по наблюдениям В.Ф. Шаталова, учащиеся широко применяют эти приемы при работе с новыми текстами.

Опрос учителя также требует от учащихся новых форм активной деятельности. Тихое устное проговаривание усвоенного материала на магнитофон (до 20 человек на одном уроке), увеличивающее разговорную практику и, главное, практику активного воспроизведения учебного материала. После проверки выполненных упражнений учащиеся закрашивают клетки в листе учета решенных задач. Итак, налицо активная учебная деятельность школьников.

Одним из важнейших достижений В.Ф. Шаталова является создание благоприятного психологического климата процесса учения в целом и урока в частности, формирование высокого уровня внутренней мотивации самих школьников к учебному труду. Этому способствуют многие особенности взаимоотношений учителя и учащихся: домашние работы не задаются, а предлагаются школьникам; решение задач происходит в «полунеобязательной» обстановке; опрос осуществляется в тихой, доверительной форме, когда не выставляются напоказ ошибки учеников; ученики на уроке для ответа не встают с места; нет обстановки непогрешимости и культа учительской отметки и т.д. В результате – утверждение, что каждый ученик может «учиться победно», укрепление в каждом ученике чувства собственного достоинства, уверенности в том, что он справится даже с трудной работой. Исчезают, как пишет автор, в значительной мере и негативные проявления традиционного обучения – подсказки, списывание, непродуктивные затраты времени.

Творчество учащихся – это всегда – отзвук творчества самого учителя. Многочисленные методические находки учителя: большая доска для ответов 6–8 учащихся с приспособлениями для удобства ведения урока (возвышение перед доской, «крылья» на доске и др.), справка-автомат в классе для учащихся, открытые стенды успеваемости на стенах, прием «релейные задачи» в ходе обучения, «педагогический десант» – помощь учителя на промежуточном финише и много другое.

## **ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ**

• Игровая деятельность. Игровые технологии как совокупность методов организации педагогических игр. • Игровые технологии в среднем и старшем школьном возрасте. • Проектная технология обучения. • Организационно-обучающие игры в образовании.

*Основные понятия: игра, игровая деятельность.*

### **§ 1. Игровая деятельность. Игровые технологии как совокупность методов организации педагогических игр**

Игра теснейшим образом связана с развитием личности, и именно в период ее особенно интенсивного развития (в детстве), она приобретает особое значение. В ранние, дошкольные годы жизни ребенка игра является тем видом деятельности, в которой формируется его личность.

В процессе развития обычно личную значимость и привлекательность приобретают прежде всего те действия и те проявления личности, которые, став доступными, еще не стали повседневными.

Войдя в игру и раз за разом совершенствуясь в ней, соответствующие действия закрепляются; играя, ребенок все лучше овладевает ими: игра становится для него своеобразной школой жизни. Ребенок, конечно, не для того играет, чтобы приобрести подготовку к жизни, но он, играя, приобретает подготовку к жизни, потому что у него закономерно появляется потребность разыгрывать именно те действия, которые являются для него новыми, еще не ставшими привычными. В результате, он в процессе игры развивается и получает подготовку к дальнейшей деятельности. Он играет потому, что развивается, и развивается потому, что играет. Игра – это практика развития.

В игре усилие ребенка всегда ограничивается и регулируется множеством усилий других играющих. Во всякую задачу-игру входит, как неременное ее условие, умение координировать свое поведение с поведением других, становиться в активное отношение к другим, нападать и защищаться, вредить и помогать, рассчитывать наперед результат своего хода в общей совокупности всех играющих. Такая игра есть живой, социальный, коллективный опыт ребенка, и в этом отношении она представляет из себя совершенно незаменимое орудие воспитания социальных навыков и умений.

Игра – это естественная для ребенка и гуманная форма обучения. Обучая посредством игры, мы учим детей не так, как нам, взрослым, удобно дать учебный материал, а как детям удобно и естественно его взять.

Игра необычайно привлекательна для участников любого возраста. Школьники тратят массу сил, времени, творческой изобретательности на участие в играх, поэтому, став средством педагогики, игра может использовать весь этот потенциал в «конверсионных» целях. То есть, если мы вложим образовательное содержание в игровую оболочку, то сможем решить одну из ключевых проблем педагогики – проблему мотивации учебной деятельности.

По определению, игра – это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением.

В человеческой практике игровая деятельность выполняет такие функции:

- развлекательную (это основная функция игры – развлечь, доставить удовольствие, воодушевить, пробудить интерес);

- коммуникативную: освоение диалектики общения;
- самореализации в игре как полигоне человеческой практики;
- игротерапевтическую: преодоление различных трудностей, возникающих в других видах жизнедеятельности;
- диагностическую: выявление отклонений от нормативного поведения, самопознание в процессе игры;
- функцию коррекции: внесение позитивных изменений в структуру личностных показателей;
- межнациональной коммуникации: усвоение единых для всех людей социально-культурных ценностей;
- социализации: включение в систему общественных отношений, усвоение норм человеческого общежития.

Большинству игр присущи четыре главные черты (по С.А. Шмакову):

- 1) свободная развивающая деятельность, предпринимаемая лишь по желанию ребенка, ради удовольствия от самого процесса деятельности, а не только от результата (процедурное удовольствие);
- 2) творческий, в значительной мере импровизационный, очень активный характер этой деятельности («поле творчества»);
- 3) эмоциональная приподнятость деятельности, соперничество, состязательность, конкуренция, аттракция и т.п. (чувственная природа игры, «эмоциональное напряжение»);
- 4) наличие прямых или косвенных правил, отражающих содержание игры, логическую и временную последовательность ее развития.

В структуру игры как деятельности органично входит целеполагание, планирование, реализация цели, а также анализ результатов, в которых личность полностью реализует себя как субъект. Мотивация игровой деятельности обеспечивается ее добровольностью, возможностями выбора и элементами соревновательности, удовлетворения потребности в самоутверждении, самореализации.

Значение игры невозможно исчерпать и оценить развлекательно-рекреативными возможностями. В том и состоит ее феномен, что, являясь развлечением, отдыхом, она способна перерасти в обучение, в творчество, в терапию, в модель типа человеческих отношений и проявлений в труде.

В современной школе, делающей ставку на активизацию и интенсификацию учебного процесса, игровая деятельность используется в следующих случаях:

- в качестве самостоятельных технологий для освоения понятия,

- темы и даже раздела учебного предмета;
- как элементы (иногда весьма существенные) более обширной технологии;
  - в качестве урока (занятия) или его части (введения, объяснения, закрепления, упражнения, контроля);
  - как технологии внеклассной работы (игры типа «Зарница», «Орленок» и др.).

Понятие «игровые педагогические технологии» включает достаточно обширную группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр.

В отличие от игр вообще педагогическая игра обладает существенным признаком – четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью.

Игровая форма занятий создается на уроках при помощи игровых приемов и ситуаций, которые выступают как средство побуждения, стимулирования учащихся к учебной деятельности.

Реализация игровых приемов и ситуаций при урочной форме занятий происходит по таким основным направлениям: дидактическая цель ставится перед учащимися в форме игровой задачи; учебная деятельность подчиняется правилам игры; учебный материал используется в качестве ее средства; в учебную деятельность вводится элемент соревнования, который переводит дидактическую задачу в игровую; успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом.

Место и роль игровой технологии в учебном процессе, сочетание элементов игры и учения во многом зависят от понимания учителем функций и классификации педагогических игр.

В первую очередь следует разделить игры по виду деятельности на физические (двигательные), интеллектуальные (умственные), трудовые, социальные и психологические.

По характеру педагогического процесса выделяются следующие группы игр:

- обучающие, тренировочные, контролирующие и обобщающие;
- познавательные, воспитательные, развивающие;
- репродуктивные, продуктивные, творческие;
- коммуникативные, диагностические, профориентационные, психотехнические и др.

Обширна технология педагогических игр по характеру игровой методики. Укажем лишь важнейшие из применяемых типов: предметные, сюжетные, ролевые, деловые, имитационные и



игры-драматизации. По предметной области выделяются игры по всем школьным дисциплинам.

И, наконец, специфику игровой технологии в значительной степени определяет игровая среда: различают игры с предметами и без предметов, настольные, комнатные, уличные, на местности, компьютерные и с ТСО, а также с различными средствами передвижения.

*Спектр целевых ориентаций игровых технологий.*

*Дидактические:* расширение кругозора, познавательная деятельность; применение ЗУН в практической деятельности; формирование определенных умений и навыков, необходимых в практической деятельности; развитие общеучебных умений и навыков; развитие трудовых навыков.

*Воспитывающие:* воспитание самостоятельности, воли; формирование определенных подходов, позиций нравственных, эстетических и мировоззренческих установок; воспитание сотрудничества, коллективизма, общительности, коммуникативности.

*Развивающие:* развитие внимания, памяти, речи, мышления, умений сравнивать, сопоставлять, находить аналогии, воображения, фантазии, творческих способностей, эмпатии, рефлексии, умения находить оптимальные решения; развитие мотивации учебной деятельности.

*Социализирующие:* приобщение к нормам и ценностям общества; адаптация к условиям среды; стрессовый контроль, саморегуляция; обучение общению; психотерапия.

## **§ 2. Игровые технологии в среднем и старшем школьном возрасте**

В подростковом возрасте наблюдается обострение потребности в создании своего собственного мира, в стремлении к взрослости, бурное развитие воображения, фантазии, появление стихийных групповых игр.

Особенностями игры в старшем школьном возрасте является нацеленность на самоутверждение перед обществом, юмористическая окраска, стремление к розыгрышу, ориентация на речевую деятельность.

*Деловые игры.* Деловая игра используется для решения комплексных задач усвоения нового, закрепления материала, развития творческих способностей, формирования общеучебных умений, дает возможность учащимся понять и изучить учебный материал с различных позиций.

В учебном процессе применяются различные модификации деловых игр: имитационные, операционные, ролевые игры, деловой театр, психо- и социодрама.

*Имитационные игры.* На занятиях имитируется деятельность какой-либо организации, предприятия или его подразделения, например, профсоюзного комитета, совета наставников, отдела, цеха, участка и т.д. Имитироваться могут события, конкретная деятельность людей (деловое совещание, обсуждение плана, проведение беседы и т.д.) и обстановка, условия, в которых происходит событие или осуществляется деятельность (кабинет начальника цеха, зал заседаний и т.д.). Сценарий имитационной игры, кроме сюжета события, содержит описание структуры и назначения имитируемых процессов и объектов.

*Операционные игры.* Они помогают отрабатывать выполнение конкретных специфических операций, например, методики написания сочинения, решения задач, ведения пропаганды и агитации. В операционных играх моделируется соответствующий рабочий процесс. Игры этого типа проводятся в условиях, имитирующих реальность.

*Исполнение ролей.* В этих играх отрабатываются тактика поведения, действий, выполнение функций и обязанностей конкретного лица. Для проведения игр с исполнением роли разрабатывается модель-пьеса ситуации, между учащимися распределяются роли с «обязательным содержанием».

*«Деловой театр».* В нем разыгрывается какая-либо ситуация, поведение человека в этой обстановке. Здесь школьник должен мобилизовать весь свой опыт, знания, навыки, суметь вжиться в образ определенного лица, понять его действия, оценить обстановку и найти правильную линию поведения. Основная задача метода инсценировки – научить подростка ориентироваться в различных обстоятельствах, давать объективную оценку своему поведению, учитывать возможности других людей, устанавливать с ними контакты, влиять на их интересы, потребности и деятельность, не прибегая к формальным атрибутам власти, к приказу. Для метода инсценировки составляется сценарий, где описывается конкретная ситуация, функции и обязанности действующих лиц, их задачи.

*Психодрама и социодрама.* Они весьма близки к «исполнению ролей» и «деловому театру». Это также «театр», но уже социально-психологический, в котором отрабатывается умение чувствовать ситуацию в коллективе, оценивать и изменять состояние другого человека, умение войти с ним в продуктивный контакт.

*Технология деловой игры состоит из следующих этапов.*

*Этап подготовки.* Подготовка деловой игры начинается с разработки сценария – условного отображения ситуации и объекта. В содержание сценария входят: учебная цель занятия, описание изучаемой проблемы, обоснование поставленной задачи, план деловой игры, общее описание процедуры игры, содержание ситуации и характеристик действующих лиц.

Далее идет ввод в игру, ориентация участников и экспертов. Определяется режим работы, формулируется главная цель занятия, обосновывается постановка проблемы и выбор ситуации. Выдаются пакеты материалов, инструкций, правил, установок. Собирается дополнительная информация. При необходимости ученики обращаются к ведущему и экспертам за консультацией. Допускаются предварительные контакты между участниками игры. Негласные правила запрещают отказываться от полученной по жребию роли, выходить из игры, пассивно относиться к игре, подавлять активность, нарушать регламент и этику поведения.

*Этап проведения* – процесс игры. С началом игры никто не имеет права вмешиваться и изменять ее ход. Только ведущий может корректировать действия участников, если они уходят от главной цели игры. В зависимости от модификации деловой игры могут быть введены различные типы ролевых позиций участников. Позиции, проявляющиеся по отношению к содержанию работы в группе: генератор идей, разработчик, имитатор, эрудит, диагност, аналитик.

Организационные позиции: организатор, координатор, интегратор, контролер, тренер, манипулятор.

Позиции, проявляющиеся по отношению к новизне: инициатор, остро сюжетный критик, консерватор.

Методологические позиции: методолог, критик, методист, проблематизатор, рефлексирующий, программист.

Социально-психологические позиции: лидер, предпочитаемый, принимаемый, независимый, непринимаяемый, отвергаемый.

*Этап анализа, обсуждения и оценки результатов игры.* Выступления экспертов, обмен мнениями, защита учащимися своих решений и выводов. В заключение учитель констатирует достигнутые результаты, отмечает ошибки, формулирует окончательный итог занятия. Обращается внимание на сопоставление использованной имитации с соответствующей областью реального лица, установление связи игры с содержанием учебного предмета.

### § 3. Проектная технология обучения

*Основные черты проектного обучения по Р. Гузееву:*

- личностная ориентация;
- использование множества дидактических подходов – обучения в деле (через «делание»), независимых занятий, совместного учения, мозгового штурма, ролевой игры, проблемного обучения, дискуссии;
- самомотивируемость, т.е. возрастание у школьников интереса и вовлеченности в работу по мере ее выполнения;
- поддержание педагогических целей в когнитивной, аффективной и психомоторной областях на всех уровнях – знания, понимания, анализа, синтеза;
- возможность учителя на собственном опыте и опыте других учить не начетнически, а в конкретном деле;
- удовлетворение учеников, видящих продукт своего собственного труда.

Технологическая схема работы над проектом

<i>Этапы деятельности</i>	<i>Содержание деятельности</i>
1. <i>Подготовка</i> (определение темы и целей проекта)	<i>Ученики:</i> обсуждение, поиск информации <i>Учитель:</i> заявление замысла, мотивация, помощь в постановке задач
2. <i>Планирование:</i> – определение источников и способов сбора, анализа информации, а также способов предоставления результатов; – установление критериев оценки результата и процесса	<i>Ученики:</i> формулировка задач и выработка плана действий <i>Учитель:</i> корректировка, выдвижение идеи, предложений
3. <i>Сбор информации</i> (наблюдение, работа с литературой, анкетирование, интервью, эксперимент и т.д.)	<i>Ученики:</i> сбор информации <i>Учитель:</i> наблюдение, косвенное руководство деятельностью
4. <i>Анализ</i> (анализ информации, формулирование выводов)	<i>Ученики:</i> анализ информации <i>Учитель:</i> коррекция, наблюдение, помощь
5. <i>Представление и оценка</i> (устный и письменный отчеты и оценка результатов и процесса исследования по заранее установленным критериям)	<i>Учитель и ученики:</i> участие в коллективном обсуждении, оценка усилий, использованных и неиспользованных возможностей, творческого подхода, возможностей для продолжения, качества отчета и пр.

Функции учителя состоят в том, что он:

- помогает ученикам в поиске источников, способных помочь им в работе над проектом;

- сам является источником информации;
- координирует весь процесс;
- поддерживает и поощряет учеников;
- поддерживает непрерывную связь, чтобы помогать ученикам продвигаться в работе над проектом.

#### § 4. Организационно-обучающие игры в образовании

Спектр применения метода ООИ довольно широк в управлении, высшем и среднем образовании, спорте, психолого-педагогическом проектировании, психотерапии и консультировании. Перестройка и адаптация организационной формы игры, а также техника ее проведения производятся в зависимости от игровых целей и задач, контингента участников, общего объема игрового времени и планируемых результатов. При этом могут быть использованы как целостная организационная форма ООИ, так и ее отдельные технологические элементы.

*Организационно-обучающая игра как новая форма организации урока в школе (сценарий игры «Модель»).*

*Цель игры.* Создание условий для анализа учащимися средних классов теоретических и экспериментальных возможностей основных способов познания. Обсуждаются такие пути познания, как «от практической деятельности – к моделированию» (формулирование обобщающих законов, отражающих существенные стороны практической деятельности человека) и «от модели – к построению практической деятельности». В качестве модели выступает та или иная закономерность, представленная в виде формулы.

*Задачи игры:*

- 1) научить ребят свободно оперировать знаниями, полученными при изучении школьных предметов;
- 2) сформировать у них способы перехода от эмпирических фактов к теоретическим знаниям и моделям, в обобщенном и абстрагированном виде отражающим эти факты, и наоборот – от моделей к фактам;
- 3) обучить школьников коллективным методам работы в группе;
- 4) помочь ребятам овладеть коммуникативными навыками ведения диалога, дискуссии, научить их отстаивать свою точку зрения, подбирать аргументы.

*Состав участников игры:* школьники, педагоги-предметники, психологи, методисты.

Рекомендуется организовать из учащихся следующие игровые группы: «Физики», «Химики», «Математики» и «Судьи». Игра длится два дня.

### *Сценарий игры:*

1-ый день. «Модели в естественных науках».

Вводное слово организаторов игры: цели и задачи игры «Модель». Рабочие группы «Физики» и «Химики» получают задание, в котором в виде определенных формул отражено какое-либо природное явление. Как «Физики», так и «Химики» должны экспериментально проверить действие предложенной в игровом задании формулы, т.е. провести естественнонаучный эксперимент. Предметы и вещества, необходимые для эксперимента, школьники должны выбрать самостоятельно. Процедура эксперимента, получение результатов и их проверка также должны быть осуществлены самостоятельно.

Результаты работы в группах оформляются в виде отчета. На общем обсуждении присутствуют 4 игровые группы. «Физики» и «Химики» попеременно докладывают о проделанной работе. Формулы, для проверки которых проведена экспериментальная работа не называются. Группа «Судьи» оценивают работу групп «Физиков» и «Химиков» на основе пятибалльной системы по следующим критериям: качество работы; адекватность примененных методов; правильность проверки данных и др.

Задача для группы «Математики» состоит в том, чтобы отгадать формулы, для иллюстрации и проверки которых проводилась экспериментальная работа в группах «Физиков» и «Химиков». Данную задачу они получают на общем обсуждении.

2-ой день. «Моделирование в математике».

Группа математиков на рабочем заседании и готовит доклад, в котором оформляются аргументы в подтверждение принятого ими решения в течение первого игрового дня. «Математики» должны обосновать, какие именно формулы были экспериментально проиллюстрированы группами «Физики» и «Химики».

На общем обсуждении присутствуют все четыре игровые группы. Группа «Математики» докладывают результаты своей аналитической работы, а группы «Судьи», «Физики» и «Химики» ее оценивают.

Второй игровой день завершается заключительным словом организатора, в котором он дает характеристику двум направлениям познавательной деятельности человека: от практики – к модели и от модели – к практике.

Результатами игры выступают:

1. Быстрое и качественное усвоение учащимися понятий модели, моделирования в условиях игрового соревнования между группами.
2. Различение ими двух подходов в познании.

3. Понимание целостности мира и искусственного характера его раздробленности соответственно существующим научным направлениям.
4. Получение школьниками личного опыта коллективных взаимодействий.

К.Д. Ушинский писал: «Для дитяти игра – действительность, и действительность гораздо более интересная, чем та, которая его окружает. Интереснее она для ребенка именно потому, что отчасти есть его собственное сознание. В игре дитя живет, и следы этой жизни глубже остаются в нем, чем следы действительной жизни, в которую он не мог еще войти по сложности ее явлений и интересов. В действительной жизни дитя не более чем дитя, существо, не имеющее никакой самостоятельности, слепо и беззаботно увлекаемое течением жизни; в игре же дитя, уже зреющий человек, пробует свои силы и самостоятельно распоряжается своими же созданиями».

Б.Д. Эльконин в выступлении на конференции «Педагогика развития» сформулировал такой из механизмов возникновения интереса, как энергии исследования новых возможностей. Новоприобретенная возможность обычно подталкивает к апробированию. Это, например, объясняет интенсивность увлечения детей и взрослых Интернетом – это сеть дает ощущение практически неограниченных возможностей.

То есть привлекательность игры заключается, в частности, в возникновении новых возможностей. Каких именно? Это зависит от типа игры. Очевидно, наиболее привлекательны возможности, соответствующие актуальным потребностям возраста и личности. Правда, следует отметить, что математические игры, решение головоломок, не апеллирующие ни к каким потребностям, часто увлекают не менее чем игры с денежным выигрышем. Проблема игровой мотивации очень важна, но исследована пока не в полном объеме.

Условия, обеспечивающие привлекательность игр, могут быть трансформированы в требования к играм в образовании:

- игровая оболочка: должен быть задан игровой сюжет, мотивирующий всех участников на достижение игровых целей;
- включенности каждого: команды в целом и каждого игрока лично. Можно не задавать индивидуальных мотивов, если речь идет, к примеру, о соревновании. Но тогда возможность достижения выигрыша должна быть у каждого члена команды;
- возможность действия для каждого участника. Должны быть проработаны и заложены в игровую оболочку не только мотивы, но и возможность самостоятельного активного действия

для каждого игрока таким образом, чтобы он мог принимать решения, выбирать варианты способов действия, имел право отказа от действия и т.д.;

- результат игры должен быть различен в зависимости от усилий играющих; должен быть риск неудачи;
- игровые задания должны быть подобраны так, чтобы их выполнение было связано с определенными сложностями;
- с другой стороны, задания должны быть доступны каждому участнику, поэтому необходимо, во-первых, учитывать уровень участников игры и, во-вторых, задания подбирать с «вилкой» от легких (для отработки учебного навыка) до тех, выполнение которых требует значительных усилий (формирование новых знаний и умений);
- вариативность – в игре не должно быть одного единственно возможного пути достижения цели;
- должны быть заложены разные средства для достижения игровых целей.

Игра – живое явление, более широкое, чем вкладываемое в нее дидактическое наполнение. Поэтому дети могут легко перейти «от цели к мотиву», то есть увлечься игровой оболочкой и потерять образовательное содержание.

Существует также опасность возникновения «игровой аддикции» (зависимости от игры). Игра настолько привлекательна для школьников, что зачастую даже витальные потребности могут быть депривированы – подростки, увлеченные компьютерными играми, могут отказывать себе в еде и питье. Происходит это, по-видимому, из-за того, что игра реализует не менее значимые потребности – в общении, самоутверждении и т.д. Очевидно, что при возникновении зависимости необходимо выяснить, каков механизм, какую потребность ребенок реализует в игре. И попытаться найти аналог этой деятельности в других сферах жизни.

Игра – это технология педагогики будущего, но, внедряя игры в образование, необходимо учитывать возможные опасности и ограничения игры.



# ТЕХНОЛОГИИ ЭФФЕКТИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОМ ОБУЧЕНИЯ

## ТЕХНОЛОГИИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

- Педагогическая технология как управляемая система.
- Дифференциация обучения и ее виды.
- Особенности дифференцирования по уровню достижений.
- Смешанная дифференциация (модель сводных групп).

*Основные понятия:* управление, дифференциация, дифференцированное обучение, гомогенная группа, технология дифференцированного обучения.

### § 1. Педагогическая технология как управляемая система

Педагогическая технология как процесс является управляемой системой с планируемым результатом. Структуру технологического процесса обучения можно представить тремя основными каналами движения информации.

*Основной канал* – движение содержания, передача информации от источника (учителя) к приемнику (ученику) (ее предъявление ученикам, управление познавательной деятельностью, процедура восприятия, усвоения, закрепления знаний учениками).

Существенным обстоятельством является наличие дополнительных управляемых источников информации – книг, ТСО, компьютера и самостоятельного восприятия учеником (процесс самоуправления).

*Канал управляющих воздействий* включает в себя планирование (стратегическое и тактическое), коррекцию основного технологического движения обучающей информации.

*Канал передачи информации* от ученика к учителю о результатах процесса (обратная связь, контроль, оценивание и канал дополнительной информации).

Повышение эффективности технологического процесса можно получить за счет:

- оптимальной структуры содержания учебной информации, предъявляемой ученику;
- эффективного управления и организации познавательной деятельности учащихся;
- использования возможностей индивидуальных самоуправляемых процессов усвоения информации учеником;

- организации эффективного контроля за усвоением информации (обратной связи).

## § 2. Дифференциация обучения и ее виды

«Difference» (лат.) – разделение, расслоение целого на различные части, формы, ступени.

*Дифференцированное обучение* – это:

- 1) форма организации учебного процесса, при которой учитель работает с группой учащихся, составленной с учетом наличия у них каких-либо значимых для учебного процесса общих качеств (гомогенная группа);
- 2) часть общей дидактической системы, которая обеспечивает специализацию учебного процесса для различных групп обучаемых.

*Принцип дифференциации обучения* – положение, согласно которому педагогический процесс строится как дифференцированный. Одним из основных видов дифференциации (разделения) является индивидуальное обучение.

*Технология дифференцированного обучения* представляет собой совокупность организационных решений, средств и методов дифференцированного обучения, охватывающих определенную часть учебного процесса.

Целевые ориентации:

- обучение каждого на уровне его возможностей и способностей;
- приспособление (адаптация) обучения к особенностям различных групп учащихся.

По организационному уровню гомогенных групп выделяют дифференциацию:

- региональную – по типу школ (спецшколы, гимназии, лицеи, колледжи, частные школы, комплексы);
- внутришкольную (уровни, профили, отделения, углубления, уклоны, потоки);
- в параллели (группы и классы различных уровней: гимназические, классы компенсирующего обучения и т.д.);
- межклассную (факультативные, сводные, разновозрастные группы);
- внутриклассную или внутрипредметную (группы в составе класса).

По характерным индивидуально-психологическим особенностям детей, составляющим основу формирования гомогенных групп, различают дифференциацию:

- а) по возрастному составу (школьные классы, возрастные параллели, разновозрастные группы);
- б) по полу (мужские, женские, смешанные классы, команды, школы);
- в) по области интересов (гуманитарные, физико-математические, биолого-химические и другие группы, направления, отделения, школы);
- г) по уровню умственного развития (уровню достижений);
- д) по личностно-психологическим типам (типу мышления, акцентуации характера, темпераменту и др.);
- е) по уровню здоровья (физкультурные группы, группы ослабленного зрения, слуха, больничные классы).

В любой системе обучения в той или иной мере присутствует дифференцированный подход (и осуществляется более или менее разветвленная дифференциация). Поэтому сама технология дифференцированного обучения, как применение разнообразных методических средств, является включенной, проникающей технологией. Однако в ряде педагогических систем дифференциация учебного процесса является приоритетным качеством, главной отличительной особенностью, и такие системы могут быть названы «технологиями дифференцированного обучения».

### **§ 3. Особенности дифференцирования по уровню достижений**

В современной педагогике она не получает однозначной оценки; в ней имеются наряду с положительными и некоторые отрицательные аспекты.

Положительные аспекты:

- а) исключаются уравниловка, усреднение детей;
- б) у учителя появляется возможность помогать слабому, уделять внимание сильному;
- в) отсутствие в классе отстающих снимает необходимость в снижении в классе общего уровня преподавания;
- г) появляется возможность более эффективно работать с трудными учащимися, плохо адаптирующимися к общественным нормам;
- д) реализуется желание сильных учащихся быстрее и глубже продвигаться в образовании;
- е) повышается уровень Я-концепции: сильные утверждают в своих способностях, слабые получают возможность испытывать учебный успех, избавиться от комплекса неполноценности;
- ж) повышается уровень мотивации учения в сильных группах;
- з) в группах, где собраны одинаковые дети, ребенку легче учиться.

Отрицательные аспекты:

- а) деление детей по уровню развития негуманно;
- б) высвечивается социально-экономическое неравенство;
- в) слабые лишаются возможности тянуться за более сильными, получать от них помощь, соревноваться с ними;
- г) перевод в слабые группы воспринимается как унижение достоинства;
- д) несовершенство диагностики приводит порой к тому, что в разряд слабых переводятся неординарные дети;
- е) понижается уровень Я-концепции: в элитарных группах возникает иллюзия исключительности, а также эгоистический комплекс;
- ж) в слабых группах снижается уровень самооценки, появляется установка на фатальность своей слабости;
- з) понижается уровень мотивации ученья в слабых группах;
- и) перекомплектование разрушает классные коллективы.

*Внутриклассная (внутрипредметная) дифференциация (Н.П. Гузик)*

«Комбинированная система обучения» (по названию автора) имеет две отличительных стороны: внутриклассная дифференциация обучения по уровням и развивающий цикл уроков по теме. Уроки по каждой учебной теме составляют пять типов, которые следуют друг за другом:

- первый* – уроки общего разбора темы (лекции);
- второй* – комбинированные семинарские занятия с углубляющейся проработкой учебного материала в процессе самостоятельной работы учащихся (таких уроков по каждой теме несколько, как правило, от трех до пяти);
- третий* – уроки обобщения и систематизации знаний (тематические зачеты);
- четвертый* – уроки межпредметного обобщения материала (уроки защиты тематических заданий);
- пятый* – уроки-практикумы.

В силу неравномерности развития, различия качеств и других причин в классе появляются и отличники, и хорошисты, и отстающие. Поэтому учитель организует уровневую дифференциацию работы этих учащихся на уроке, на всех его этапах: при предъявлении нового материала, закреплении и повторении, при контроле ЗУН.

Выделяется три типа дифференцированных программ: «А», «В», «С», разной степени сложности.

Дифференцированные программы предусматривают два важнейших аспекта:

- а) обеспечение определенного уровня овладения знаниями, умениями и навыками (от репродуктивного до творческого);
- б) обеспечение определенной степени самостоятельности детей в учении (от постоянной помощи со стороны учителя – работа по образцу, инструктаж и т.д. до полной самостоятельности).

Между программами «А», «В», «С» существует строгая преемственность, каждой теме предоставлен обязательный минимум, который позволяет обеспечить неразрывную логику изложения и создать пусть неполную, но обязательно цельную картину основных представлений.

Задания программы «С» зафиксированы как базовый стандарт выполняя их, ученик овладевает конкретным материалом по предмету на уровне его воспроизведения. Работа по первичному усвоению материала на этом уровне имеет свои особенности. Она требует многократного его повторения, умения выделять смысловые группы, вычленять главное, знания приемов запоминания и т.д. Поэтому в содержание программы «С» вводится инструктаж о том, как учить, на что обратить внимание, какой из этого следует вывод и т.д.

Задания программы «С» должен уметь выполнить каждый ученик, прежде чем приступить к работе по более сложной программе.

Программа «В» обеспечивает овладение учащимися теми общими и специфическими приемами учебной и умственной деятельности, которые необходимы для решения задач на применение. Поэтому помимо конкретных знаний в эту программу вводятся *дополнительные сведения*, которые расширяют материал первого уровня, доказывают, иллюстрируют и конкретизируют основное знание, показывают функционирование и применение понятий. Этот уровень несколько увеличивает объем сведений, помогает глубже понять основной материал, делает общую картину более цельной.

Выполнение программы «А» поднимает учащихся на уровень осознанного, творческого применения знаний. Эта программа предусматривает свободное владение фактическим материалом, приемами учебной работы и умственных действий. Она вводит ученика в суть проблем, которые можно решить на основе полученных в школе знаний, дает *развивающие сведения*, углубляющие материал, его логическое обоснование, открывающие перспективы творческого применения. Этот уровень позволяет ребенку проявить себя в дополнительной самостоятельной работе.

*При повторении* материала широко применяется методика свободного выбора разноуровневых заданий. Выделяются три ва-

рианта – уровня дидактического материала для самостоятельных работ, решения задач, лабораторных и практических заданий. Первый вариант (С) точно соответствует обязательным результатам обучения. Второй вариант (В) предполагает включение дополнительных задач и упражнений из учебника, третий (А) – заданий из вспомогательной учебно-методической литературы.

Выбор программы изучения каждого из предметов предоставляется самому школьнику. Так обеспечивается общий для всех базовый минимум знаний и одновременно открывается простор для развития индивидуальности каждой личности.

*При контроле знаний дифференциация углубляется и переходит в индивидуализацию (индивидуальный учет достижений каждого учащегося). По принципам и содержанию внутрипредметная уровневая методика сходна с методической «полного усвоения». Переход к новому материалу осуществляется только после овладения учащимися общим для всех уровнем образовательного стандарта. Сочетание общеклассной, групповой и индивидуальной работой позволяет на фоне уровня базового стандарта выявить различия в знаниях учащихся. Для этого используются следующие формы занятий: работа по группам (столам, рядам, командам и т.п.), работа в режиме диалога (постоянные пары, динамические пары), семинарско-зачетная система, модульное обучение, внеурочные дополнительные индивидуальные занятия, индивидуализированное консультирование и помощь на уроке, учет знаний по системе «зачет–незачет».*

#### **§ 4. Смешанная дифференциация (модель сводных групп)**

Объединенной формой двух видов дифференциации обучения – по интересам и по уровню развития является модель свободных групп по параллелям (модель гибкого состава групп). Для изучения важнейших учебных дисциплин, определяющих будущую профилизацию (математика, литература, русский язык), вся классная параллель перегруппируется. Образуются три свободные группы.

Дети, интересующиеся данным учебным предметом (например, математикой) и имеющие в этом направлении достаточно высокие показатели, объединяются в одну сводную группу (временный гомогенный класс) продвинутого уровня. Из остальных учащихся параллели по принципу уровневой дифференциации (группа базового стандарта и группа усиленной педагогической поддержки) формируются еще две сводные группы.

Для параллели разрабатываются три варианта учебной программы. Первый работает в рамках группы по интересу и имеет

продвинутый уровень; второй и третий варианты реализуются в тех группах, для которых этот предмет не выбран «интересным» и главная цель которых – достижение обязательных результатов обучения.

Состав основных классных коллективов при таком разделении остается неизвестным, а состав групп меняется в зависимости от предметов дифференциации. По остальным предметам занятия ведутся по единым программам базового стандарта.

Таким образом, учебный процесс в течение дня организуется так: первые три–четыре урока идут по классам, на четвертом–пятом уроках классы распадаются – учащиеся в соответствии с выбранными ими направлениями переходят в сводные группы, где занятия ведут одновременно разные учителя по разноуровневым программам. Реализуется идея о форме дифференциации, которая не ущемляет достоинства учащихся и не нарушает сложившихся межличностных отношений в коллективах.

Модель сводных групп, объединяющая два вида дифференциации – по уровню достижений и по интересам, действует в параллелях V–IX классов. Переформирование групп проводится по результатам итогового годового контроля. Возможны переходы учащихся из группы в группу и в середине учебного года.

Для распределения детей между разными направлениями учебы применяются различные виды диагностики, в том числе интеллектуальные тесты.

## **ТЕХНОЛОГИЯ ПРОГРАММИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ**

• Особенности технологии программированного обучения, основные принципы. • Виды обучающих программ. • Эффективное обучение на основе научно разработанной программы. • Технология блочно-модульного обучения.

*Основные понятия: алгоритм, программированное обучение, обучающая программа, модуль.*

### **§ 1. Особенности технологии программированного обучения, основные принципы**

Программированное обучение возникло в начале 50-х годов XX в., когда американский психолог Б. Скиннер предложил повысить эффективность управления усвоением материала, построив его как последовательную программу подачи информации и их контроля. Впоследствии Н. Краудер разработал разветвленные

программы, которые в зависимости от результатов контроля предлагали ученику различный материал для самостоятельной работы.

**Программированное обучение** – система методов и средств обучения, основой которого выступает самостоятельное приобретение знаний и навыков учащимися за счет пошагового усвоения материала. Разработаны специальные программированные учебные пособия по различным учебным предметам, которыми учащиеся могут пользоваться самостоятельно, в соответствии со своими индивидуальными особенностями, уровнем развития, индивидуальным темпом. Процесс управления обучением в этих пособиях строится на основе предъявления учащемуся материала в виде специальных единиц, соответствующих шагу усвоения и предполагающих решение контрольных заданий. При правильном решении учащийся получает подтверждение о правильности решения и указание о переходе к следующему учебному заданию, а при неправильном решении – разъяснение допущенной ошибки и указание на необходимость повторного выполнения того же или сходного учебного задания. Были разработаны системы линейного и разветвленного программированного обучения. В настоящее время в программированном обучении используются адаптивные системы на базе компьютера.

Появившееся и получившее большую популярность в 50–60-х годах «программированное обучение» подвергалось затем критике. За большим и широко разрекламированным подъемом наступил некоторый спад, и до сих пор вокруг программированного обучения ведется дискуссия, в которой высказываются существенно различные, порой противоположные точки зрения.

Напомним, что понимается под программированным обучением, и рассмотрим некоторые особенности этого вида обучения. Термин «программированное обучение» заимствован из терминологии программирования для ЭВМ, очевидно, потому, что, так же как в программах для ЭВМ, решение задачи представлено в виде строгой последовательности элементарных операций, в «обучающих программах» изучаемый материал подается в форме строгой последовательности кадров, каждый из которых содержит, как правило, порцию нового материала и контрольный вопрос или задание.

Программированное обучение не отвергает принципов классической дидактики. Наоборот, оно возникло в ходе поисков усовершенствования процесса обучения путем лучшей реализации этих принципов. С этой целью оно предусматривает: 1) правильный отбор и разбиение учебного материала на неболь-



шие порции; 2) частый контроль знаний: как правило, каждая порция учебного материала заканчивается контрольным вопросом или заданием; 3) переход к следующей порции лишь после ознакомления учащегося с правильным ответом или характером допущенной им ошибки; 4) обеспечение возможности каждому ученику работать со свойственной ему, индивидуальной, скоростью усвоения (т.е. реализацию на деле индивидуального подхода в обучении), что является необходимым условием активной самостоятельной деятельности ученика по усвоению учебного материала. Перечисленные четыре особенности и характеризуют программированное обучение.

Под программированным обучением понимается управляемое усвоение программированного учебного материала с помощью обучающего устройства (ЭВМ, программированного учебника, кинотренажера и др.). Программированный учебный материал представляет собой серию сравнительно небольших порций учебной информации («кадров», файлов, «шагов»), подаваемых в определенной логической последовательности.

*Принципы программированного обучения.*

*Первый принцип* – иерархия управляющих устройств.

Термин «иерархия» означает ступенчатую соподчиненность частей в каком-то целостном организме (или системе) при относительной самостоятельности этих частей.

Уже структура технологии программированного обучения свидетельствует об иерархическом характере построения ее управляющих устройств. В этой иерархии выступает в первую очередь педагог, управляющий системой в наиболее ответственных ситуациях: создание предварительной общей ориентировки в предмете, отношение к нему, индивидуальная помощь и коррекция в сложных нестандартных ситуациях обучения.

*Второй принцип* – принцип обратной связи вытекает из кибернетической теории построения преобразований информации (управляющих систем) и требует цикличной организации системы управления учебным процессом по каждой операции учебной деятельности. При этом имеется ввиду не только передача информации о необходимом образе действия от управляющего объекта к управляемому (прямая связь), но и передача информации о состоянии управляемого объекта управляющему (обратная связь).

Обратная связь необходима не только педагогу, но и учащемуся; одному – для понимания учебного материала, другому – для коррекции. Поэтому говорят об оперативной обратной связи. Обратная связь, которая служит для самостоятельной коррекции учащимися результатов и характера его умственной деятельно-

сти, называется внутренней. Если же это воздействие осуществляется посредством тех же управляющих устройств, которые ведут процесс обучения (или педагогом), то такая обратная связь называется внешней. Таким образом, при внутренней обратной связи учащиеся сами анализируют итоги своей учебной работы, а при внешней это делают педагоги или управляющие устройства.

*Третий принцип* программированного обучения состоит в осуществлении шагового технологического процесса при раскрытии и подаче учебного материала. Выполнение этого требования позволяет достичь общепонятности обучающей программы.

Шаговая учебная процедура – это технологический прием, означающий, что учебный материал в программе состоит из отдельных, самостоятельных, но взаимосвязанных, оптимальных по величине порций информации и учебных заданий (отражающих определенную теорию усвоения знаний учащимися и способствующих эффективно усвоению знаний и умений). Совокупность информации для прямой и обратной связи и правил выполнения познавательных действий образует шаг обучающей программы.

В состав шага включаются три взаимосвязанных звена (кадра): информация, операция с обратной связью и контроль.

Последовательность шаговых учебных процедур образует обучающую программу – основу технологии программированного обучения.

*Четвертый принцип* – принцип индивидуального типа и управления в обучении. Работа учащихся по программе является строго индивидуальной, возникает естественное требование вести направленный информационный процесс и предоставлять каждому учащемуся возможность продвигаться в учении со скоростью, которая для его познавательных сил наиболее благоприятна, а в соответствии с этим возможность приспособлять и подачу управляющей информации.

*Пятый принцип* требует использования специальных технических средств для подачи программированных учебных материалов при изучении ряда дисциплин, связанных с развитием определенных черт личности и качеств учащихся, например, хорошей реакции, ориентировки. Эти средства можно назвать обучающими, так как ими моделируется с любой полнотой деятельность педагога в процессе обучения.

## § 2. Виды обучающих программ

Программированное обучение осуществляется с помощью «обучающей программы», отличающейся от обычного учебника тем, что она определяет не только содержание, но и процесс обучения.

Существуют две различные системы программирования учебного материала – «линейная» и «разветвленная» программы, отличающиеся некоторыми важными исходными предпосылками и структурой. Возможны и комбинированные обучающие программы, являющиеся результатом сочетания двух методов программирования.

В линейной программе учебный материал подается небольшими порциями, кадрами, включающими, как правило, простой вопрос по изучаемому в этом кадре материалу. Предполагается, что ученик, внимательно прочитавший этот материал, сможет безошибочно ответить на поставленный вопрос. При переходе к следующему кадру ученик прежде всего узнает, правильно ли он ответил на вопрос предыдущего кадра. Так как каждый кадр содержит очень небольшую информацию по новому материалу, то даже простым сравнением своего неверного ответа (если он все же ошибается) с верным ученик легко выяснит, где именно им была допущена ошибка.

*Разветвленная программа* отличается от линейной тем, что обучаемому, в случае неправильного ответа, может предоставляться дополнительная учебная информация, которая позволит ему выполнить контрольное задание, дать правильный ответ и получить новую порцию учебной информации.

*Адаптивная программа* подбирает или предоставляет обучаемому возможность самому выбирать уровень сложности нового учебного материала, изменять его по мере усвоения, обращаться к электронным справочникам, словарям, пособиям и т.д. Адаптивность в темпе учебной работы и оптимальность обучения достигаются только путем использования специальных технических средств, в частности, компьютера, работающих по программе поиска наиболее выгодного режима обучения и автоматически поддерживающих найденные условия.

Адаптивность в темпе учебной работы и оптимальность обучения достигаются только путем использования специальных технических средств (в частности, компьютера), работающих по программе поиска наиболее выгодного режима обучения и автоматически поддерживающих найденные условия.

В частично адаптивной программе осуществляется разветвление (дается другой вариант) на основе одного (последнего) ответа ученика. В полностью адаптивной программе диагностика знаний учащегося представляет многошаговый процесс, на каждом шаге которого учитываются результаты предыдущих.

Комбинированная программа включает в себя фрагменты линейного, разветвленного, адаптивного программирования.

### **§ 3. Эффективное обучение на основе научно разработанной программы**

Обучающая программа (ОП) является материальной основой программированного обучения. Это специально созданное с учетом вышеназванных принципов программированного обучения пособие, в котором программируется не только учебный материал, но и усвоение (понимание и запоминание) этого материала и его контроль. Обучающая программа выполняет такие функции преподавателя, как:

- служит источником информации;
- организует учебный процесс;
- контролирует степень усвоения материала;
- регулирует темп изучения предмета;
- дает необходимые разъяснения;
- предупреждает ошибки и т.д.

Действие обучаемого, как правило, немедленно контролируется ответами. Если действие выполнено правильно, то обучаемому предлагается перейти к следующему шагу. При неверном действии в ОП обычно разъясняются характерные ошибки, допущенные обучаемыми, т.е. ОП – это опосредованная материальная реализация алгоритма взаимодействия учащегося и преподавателя.

ОП имеет определенную структуру. Она начинается со вступительной части, в которой преподаватель как бы непосредственно обращается к обучаемому, указывая цель данной ОП, и где есть некая «завлекалочка», чтобы заинтересовать обучаемого, краткая инструкция, как выполнять ОП, что ему потребуется для работы с ОП.

Основная часть ОП состоит из шагов. Они бывают ознакомительными, ознакомительно-тренировочными или тренировочными. Каждый шаг может включать несколько кадров, если это компьютерная ОП. На одном дается краткая, поддающаяся изменению информация и затем задание или вопрос, чтобы обучаемый мог дать свое решение, ответить на поставленный вопрос, т.е. совершить какую-то операцию. Такой кадр называется ин-

формационно-операционным. Если обучаемый ответил правильно, высвечивается информация, подтверждающая правильность его ответа, и дается стимул для дальнейшей работы. Если обучаемый ответил неточно или неверно, появляется кадр с наводящими вопросами или разъясняющий его ошибку информацией.

Заключительная часть ОП носит обобщающий характер всей информации, помещенной в данной ОП: приведение в систему сообщенного в основной части материала, инструкция по проверке обобщенных данных (самопроверка или проверка преподавателем).

Если ОП безмашинная (сейчас это уже редко практикуется), то рекомендуется составлять методическую записку для преподавателя. Она включает спецификацию ОП и рекомендации преподавателю для правильного использования ОП и учета ее результатов. Спецификация – это указания:

- 1) назначение ОП: характеристика исходного уровня продвинутости обучаемых (что они должны знать и уметь, чтобы выполнить данную ОП);
- 2) цель ОП: чему и с использованием какого материала научиться обучаемый в результате выполнения заданной ОП;
- 3) время, необходимое на выполнение ОП;
- 4) характеристика ОП по степени массовости (фронтальная, индивидуально-групповая), по специфике протекания учебного процесса (ознакомительная, тренировочная, ознакомительно-тренировочная, цели (вид деятельности: устно, письменно), по месту выполнения (аудиторная, домашняя, лабораторная), отношению к обучающим устройствам (машинная, безмашинная);
- 5) отношение к другим ОП и непрограммированным пособиям (т.е., что было до нее и что будет после нее).

Технология программированного обучения насаждалась «сверху» и разрабатывалась преподавателями-энтузиастами. В настоящее время очевиден спад использования безмашинного программированного обучения, но зато увеличился интерес к использованию компьютерных ОП, основанных на технологии программированного обучения.

Программированное обучение имеет свои плюсы и минусы. Положительным является индивидуализация обучения, активизация самостоятельной работы студентов, развитие их внимания, наблюдательности; обратная связь обеспечивает прочность усвоения материала; работа по жесткому алгоритму способствует их логическому мышлению, но частая работа по заданному алгоритму приучает студентов к исполнительской деятельности, отрицательно сказывается на развитии творческого мышления.

Разработка обучающей программы – это всегда огромный труд для педагога, но те преподаватели, которые разрабатывали ОП, значительно повысили свое педагогическое мастерство. Они исследовали, отбирали учебные элементы, поддающиеся программированию, выделяли из них те, которым целесообразно было обучить с помощью ОП, оттачивая технологию ПО и повышая свою квалификацию.

#### **§ 4. Технология блочно-модульного обучения**

Блочное обучение осуществляется на основе гибкой программы, обеспечивающей учащимся возможность выполнять разнообразные интеллектуальные операции и использовать приобретаемые знания при решении учебных задач. Выделяются следующие последовательные блоки такой обучающей программы, предусматривающие гарантированное усвоение определенного темой материала:

- информационный;
- текстово-информационный (проверка усвоенного);
- коррекционно-информационный (в случае неверного ответа – дополнительное обучение);
- проблемный: решение задач на основе полученных знаний;
- проверки и коррекции.

Изучение следующей темы повторяет вышеприведенную последовательность. Модульное обучение (как развитие блочного) – такая организация процесса учения, при которой учащийся работает с учебной программой, составленной из модулей.

Технология модульного обучения представляет собой одно из направлений индивидуализированного обучения, позволяющее осуществлять самообучение, регулировать не только темп работы, но и содержание учебного материала.

Сам модуль представляет содержание курса в трех уровнях: полном, сокращенном и углубленном.

Обучающим модулем называют автономную часть учебного материала, состоящую из следующих компонентов:

- точно сформулированная учебная цель (целевая программа);
- банк информации: собственно учебный материал в виде обучающих программ;
- методическое руководство по достижению целей;
- практические занятия по формированию необходимых умений;
- контрольная работа, которая строго соответствует целям, поставленным в данном модуле.

Обучающие модули, т.е. модули содержания курса, должны дополняться следующими модулями дополнительного порядка:

- модуль нулевой (М-0) служит введением в изучение курса, обозначает его комплексную цель, представляет структуру курса;
- модуль-резюме (М-Р) содержит обобщение изученного курса;
- модуль-контроль (М-К) обеспечивает итоговый контроль усвоения знаний и способов действий.

Общая система знаний и качеств личности представляется как иерархия модулей.

Система контроля и оценки учебных достижений – рейтинговая; накопление рейтинга происходит в процессе текущего, промежуточного и заключительного контроля.

Объединение идеи модулей с технологией проблемного обучения дает гибкую технологию проблемно-модульного обучения (М.А. Чошанов); она разрабатывается в основном для высшей школы, но может быть применена и в средней.

## **НОВЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ**

- Суть и специфика компьютерных (новых информационных) технологий обучения.
- Компьютерная грамотность и информационная среда.
- Особенности методики обучения в компьютерных технологиях.

*Основные понятия: информационные технологии (ИТ), компьютерная грамотность, информационная среда, база данных, база знаний, дистанционное обучение.*

### **§ 1. Суть и специфика компьютерных (новых информационных) технологий обучения**

На сегодняшний день во всем мире широкое развитие получили информационные технологии (ИТ). Необходимость внедрения новых информационных технологий в учебный процесс не вызывает сомнений. Современное общество характеризует процесс активного использования информационного ресурса в качестве общественного продукта в условиях функционирования всемирной информационной сети, которая позволяет обеспечить доступ к информации без каких-либо существенных ограничений по объему и скорости транслируемой информации.

В практике информационными технологиями обучения называют все технологии, использующие специальные технические информационные средства (ЭВМ, аудио, кино, видео).

Когда компьютеры стали широко использоваться в образовании, появился термин «новая информационная технология обучения». Вообще говоря, любая педагогическая технология – это информационная технология, так как основу технологического процесса обучения составляет информация и ее движение (преобразование). Более удачным термином для технологий обучения, использующих компьютер, является *компьютерная технология*.

Компьютерные технологии развивают идеи программированного обучения, открывают совершенно новые, еще не исследованные технологические варианты обучения, связанные с уникальными возможностями современных компьютеров и телекоммуникаций. Компьютерные (новые информационные) технологии обучения – это процессы подготовки и передачи информации обучаемому, средством осуществления которых является компьютер. Снабженный техническими средствами мультимедиа, компьютер позволяет использовать дидактические возможности видео- и аудиоинформации.

Существуют различные возможности использования компьютеров в школе:

- организация учебного процесса (подготовка расписания, электронных документов «баз данных по школьникам» учителям, родителям и т.д.);
- подготовка учебных пособий;
- обучение пользователей ПК для решения прикладных задач, обучения основам программирования, дизайна, компьютерному моделированию;
- компьютерное обучение основам наук с помощью специально разработанных программ;
- компьютерный контроль знаний учащихся. Контролирующие программы совмещаются с обучающимися;
- использование компьютера для получения и работы с информацией из сети Интернет.

В связи с этим компьютерная технология может осуществляться в следующих трех вариантах:

I – как *«проникающая»* технология (применение компьютерного обучения по отдельным темам, разделам для отдельных дидактических задач).

II – как *основная*, определяющая, наиболее значимая из используемых в данной технологии частей.

III – как *монотехнология* (когда все обучение, все управление учебным процессом, включая все виды диагностики, мониторинг, опираются на применение компьютера).



## § 2. Компьютерная грамотность и информационная среда

Учитель в информационном обществе перестает выступать перед своими учениками в качестве источника первичной информации. Он превращается в посредника, который облегчает ее получение. Фундаментальной характеристикой развития человеческой цивилизации является получение, накопление, обработка и потребление информации. В информатизированном обществе без овладения начальной компьютерной грамотностью и умения использовать компьютерные средства для решения определенных задач, немислима реализация творческого потенциала человека в современной науке, культуре, производстве, деловых и иных сферах жизни.

Информатизация обучения требует от учителей и учащихся *компьютерной грамотности*, которую можно рассматривать как особую часть содержания компьютерной технологии. В структуру содержания компьютерной технологии (компьютерной грамотности) входят:

- знание основных понятий информатики и вычислительной техники;
- знание принципиального устройства и функциональных возможностей компьютерной техники;
- знание современных операционных систем и владение их основными командами;
- знание современных программных оболочек и операционных средств общего назначения (Norton Commander, Windows, их расширения) и владение их функциями;
- владение хотя бы одним текстовым редактором;
- первоначальные представления об алгоритмах, языках и пакетах программирования;
- первоначальный опыт использования прикладных программ утилитарного назначения.

Совершенно уникальные возможности для диалога ребенка с наукой и культурой представляет Всемирная компьютерная сеть – Internet:

- переписка-разговор со сверстниками из всех частей мира;
- привлечение научной и культурной информации из всех банков, музеев, хранилищ мира.

Компьютерная технология основывается на использовании некоторой формализованной модели содержания, которое представлено педагогическими программными средствами, записанными в память компьютера, и возможностями сети.

Особенностью фактологической стороны содержания образования является многократное увеличение «поддерживающей

информации», наличие компьютерной информационной среды, включающей на современном уровне базы информации, гипертекст и мультимедиа (гипермедиа), микромиры, электронные коммуникации (сети), экспертные системы.

Под базами данных понимаются технологии ввода, систематизации предоставления информации с использованием компьютерной техники. Базы данных могут включать в состав информационного массива различную статистическую, текстовую, графическую и иллюстративную информацию с обязательной ее формализацией. Для целого ряда традиционно перерабатываемой информации существуют стандартные форматы ее представления, например: библиография, рефераты, обзоры и другие. Систематизация и поиск данных осуществляется тремя основными способами.

Иерархическая база данных в качестве классификационной основы использует каталоги и рубрикаторы, т.е. информационно-поисковые языки.

В реляционной базе данных каждой единице информации присваиваются определенные атрибуты (автор, ключевые слова, регион, класс информации, дескриптор тезауруса и т.п.) и ее поиск производится по какому-либо из них или по любой их комбинации.

Статистические базы данных, более известны под названием электронные таблицы, оперируют с числовой информацией, организованной с помощью двухмерной (реже – трехмерной) матрицы. Искомая информация находится в системе путем заданных ее координат.

В практике создания баз данных, содержащих текстографическую информацию, ее систематизация чаще всего осуществляется гибридно.

Базы данных используются в обучении для оперативного предоставления учителю и учащимся необходимой, не вошедшей в учебники и пособия информации как непосредственно в дидактическом процессе, так и в режиме свободного поиска информации самим пользователем (сервисный режим).

Базы знаний представляют собой информационные системы, держащие замкнутый, не подлежащий дополнению объем информации по теме, структурированной таким образом, что каждый ее элемент содержит ссылки на другие логически связанные с ним элементы из их общего набора. Элементы, не содержащиеся в данной базе знаний, не допускаются. Такая организация информации в базе знаний позволяет учащемуся изучать ее в той последовательности, которая ему наиболее предпочтительна

в данный момент, т.к. он может по желанию легко переконструировать информацию при знакомстве с ней. Прямым библиографическим аналогом базы знаний являются энциклопедии, где в статьях содержатся ссылки на другие статьи этого же издания. Программные продукты, реализующие базы знаний, относятся к классу HIPERME (сверхсреда), поскольку они дают возможность просматривать тексто-графическую информацию со звуком, видео- и кинофрагментами. Компьютерная техника, способная работать в таком режиме, объединяется интегральным термином MULTIMEDIA.

Аппаратные средства multimedia, наряду с базами знаний позволили использовать в учебном процессе компьютерные имитации, микромиры.

Компьютерное тестирование школьника и диагностирование параметров его психофизического развития дополняется использованием экспериментальных систем – подсистем, осуществляющих сетевые оценочные процедуры и выдающих результаты с определенной степенью точности.

Эти программные средства применяются в зависимости от учебных целей: в одних случаях необходимо глубже понять потребности учащегося, в других – важен анализ знаний в предметной области; в третьих – основную роль может играть учет психологических принципов обучения.

Богатейшие возможности представления информации на компьютере позволяют изменять и неограниченно обогащать содержание образования, включая в интегрированные курсы, знакомство с историей и методологией науки, с мировым уровнем науки, техники, культуры и общественного сознания.

### **§ 3. Особенности методики обучения в компьютерных технологиях**

Компьютерные средства обучения называют интерактивными, они обладают способностью «откликаться» на действия ученика и учителя, – «вступать» с ними в диалог, что и составляет главную особенность методик компьютерного обучения.

В I и II вариантах компьютерных технологий весьма актуален вопрос о соотношении компьютера и элементов других технологий.

Компьютер может использоваться на всех этапах процесса обучения: при объяснении (введении) нового материала, закреплении, повторении, контроле ЗУН. При этом для ребенка он выполняет различные функции: учителя, рабочего инструмента,

объекта обучения, сотрудничающего коллектива, досуговой (игровой) среды.

В функции учителя компьютер представляет:

- источник учебной информации (частично или полностью заменяющий учителя и книгу);
- наглядное пособие (качественно нового уровня с возможностями мультимедиа и телекоммуникации);
- индивидуальное информационное пространство;
- тренажер;
- средство диагностики и контроля.

В функции рабочего инструмента компьютер выступает как:

- средство подготовки текстов, их хранения;
- текстовый редактор;
- графопостроитель, графический редактор;
- вычислительная машина больших возможностей (с оформлением результатов в различном виде);
- средство моделирования.

Функцию объекта обучения компьютер выполняет при:

- программировании, обучении компьютера заданным процессам;
- создании программных продуктов;
- применении различных информационных сред.

Сотрудничающий коллектив воссоздается компьютером как следствие коммуникации с широкой аудиторией (компьютерные сети), телекоммуникации в Internet.

Досуговая среда организуется с помощью:

- игровых программ;
- компьютерных игр по сети;
- компьютерного видео.

Работа учителя в компьютерной технологии включает следующие функции.

- Организация учебного процесса на уровне класса в целом, предмета в целом (график учебного процесса, внешняя диагностика, итоговый контроль).
- Организация внутриклассной активизации и координации, расстановка рабочих мест, инструктаж, управление внутриклассной сетью и т.п.).
- Индивидуальное наблюдение за учащимися, оказание индивидуальной помощи, индивидуальный «человеческий» контакт с ребенком. С помощью компьютера достигаются идеальные варианты индивидуального обучения, использующие визуальные и слуховые образы.

- Подготовка компонентов информационной среды (различные виды учебного, демонстрационного оборудования, сопрягаемого с ПЭВМ, программные средства и системы, учебно-наглядные пособия и т.д.), связь их с предметным содержанием определенного учебного курса.

Одним из направлений информационных технологий является использование аудио- и видеосредств (ТСО). Поэтому наряду с компьютерными технологиями говорят об аудиовизуальных технологиях обучения, в которых значительная часть управления познавательной деятельностью учащихся осуществляется с помощью специально разработанных аудиовизуальных учебных материалов.

Комбинация компьютерных обучающих программ с телекоммуникационной сетью является разновидностью дистанционного обучения (обучения на расстоянии).

## **ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ**

- Феномен «гуманистические воспитательные системы» в историческом аспекте.
- Воспитательная система: сущность, структура, характеристика основных компонентов, этапы становления воспитательной системы.
- Анализ опыта создания воспитательных систем в Республике Беларусь и России.

**Основные понятия:** *воспитательная система, гуманистическая педагогика, гуманизация учебно-воспитательного процесса, гуманистическое воспитание, система воспитательной работы.*

### **§ 1. Феномен «гуманистические воспитательные системы» в историческом аспекте**

История развития и становления воспитательных традиций связана с определенными воспитательными системами, сложившимися в процессе развития общества.

Любая система воспитания востребована конкретным обществом и существует до тех пор, пока сохраняет свою значимость. Поэтому она имеет конкретно-исторический характер. Это в полной мере можно отнести к наиболее известным в мире системам воспитания. Так, целью спартанской системы воспитания являлась

подготовка воина – члена военной общины. Афинская система воспитания явилась образцом воспитания человека Древней Греции – всесторонней и гармонично развитой личности. В Европе VI–XV веков большое влияние в мире имела религиозная традиция воспитания человека, в особенности христианская.

Истории известны разные примеры сословного воспитания и образования. В наиболее организованном виде сословное домашнее (или семейное) воспитание представлено в системе рыцарского воспитания и в системе воспитания джентльмена (Д. Локк).

Система воспитания человека в коллективе и через коллектив А.С. Макаренко была реализована в России в период с 1930 по 1980-й годы. Она получила известность во всем мире как система «коммунистического воспитания».

Термин «гуманистическая воспитательная система» появился в педагогической теории в последние десятилетия, однако как феномен педагогической действительности такое явление существовало давно.

Практически первой гуманистической воспитательной системой в России явилась воспитательная система 1-го кадетского корпуса.

В 1732 году был организован сухопутный кадетский корпус, который являлся вначале привилегированным учебным заведением, куда принимались исключительно дети дворян от 13 до 17 лет.

Кадетский корпус имел двойное назначение: готовить как офицеров для армии, так и чиновников для государственных учреждений.

В 1765 году на должность главного директора был назначен Иван Иванович Бецкой. Увлеченный под влиянием европейских просветителей идеями гуманизма он пытался воплотить свои взгляды на практике. Самое верное нравственно-воспитательное средство, по мнению Бецкого, это соответствующая моральная среда, живые образцы высоких нравственных качеств, окружающие воспитанника.

В создании такой, очищенной от всего плохого и наполненной всем прекрасным воспитательной среды и заключается «самое труднейшее и важнейшее дело для составления истинного благонравия, ибо без сего все наставления никуда не годятся». Воспитатели, по мнению Бецкого, должны были не только одновременно быть преподавателями, но и постоянно находиться около воспитанников. Бецкой рекомендовал изучать характер и интересы каждого воспитанника, вести наблюдения, делать записи об их поведении, природных дарованиях, нравах. Каждые

шесть месяцев воспитатель должен был докладывать начальству корпуса о своих наблюдениях.

Большое внимание Бецкой уделял организации и эстетизации среды.

Бецкой заложил гуманистический подход в стратегию развития корпуса и реализовал его в практике воспитания.

В сентябре 1856 года в Санкт-Петербурге молодой педагог, поклонник Я.А. Коменского, сторонник идей К.Д. Ушинского и Н.П. Пирогова, Карл Иванович Май открыл частную школу для мальчиков. На этот шаг, главным образом, его толкнула неудовлетворенность состоянием учебного процесса в гимназиях и реальных училищах, но кроме того К. Май «чувствовал потребность применить некоторые теоретические вопросы педагогики к делу, некоторые опыты, произведенные ранее, при одиночном обучении, произвести в более широких размерах». Школа быстро завоевала популярность, и в 1860 году получила название «Реальное училище на правах гимназии».

Душой школы с момента ее образования был К.И. Май. Он разработал и постоянно развивал педагогическую концепцию своей школы, заложил многие ее традиции, которых единый воспитательный коллектив придерживался более полувека. Основной целью воспитания К.И. Май считал гармоничное развитие всех сил и природных данных человека. В качестве девиза педагогического коллектива школы он провозгласил изречение основателя современной педагогики, чешского просветителя Я.А. Коменского: «Сперва любить – потом учить». Сам Май всю свою долгую самоотверженную жизнь неукоснительно следовал этому девизу.

В первые послереволюционные годы, в тяжелейших условиях гражданской войны, экономической разрухи и детской беспризорности были созданы гуманистические воспитательные системы, добившиеся удивительных результатов в обучении и воспитании детей и подростков. Это «Школа жизни», организованная в Москве Н.И. Поповой, школа для беспризорных и трудновоспитуемых детей и подростков им. Ф.М. Достоевского в Петрограде во главе с В.Н. Сорокой-Росинским, школа-коммуна № 1, созданная в Одессе молодым педагогом С.М. Ривесом и Н.М. Шульманом, опытная станция по борьбе с беспризорностью, которую возглавила О.В. Кайданова. Опыт этих воспитательных систем – одно из интереснейших явлений педагогики, педагогические новшества их создателей, неразрывно связанные с породившим их временем, заслуживают внимания и переосмысления в наши дни.

Видное место среди гуманистических воспитательных систем 20-х годов занимала школа, созданная Н.И. Поповой. Педагог-гуманист Надежда Ивановна Попова незадолго до революции объединила вокруг себя единомышленников, организовав «Кружок московских учительниц». Их поиски легли в основу педагогической системы, которая уже в послереволюционное время была реализована во второй опытной школе МОНО им. Тимирязева, получившей название «Школа жизни». Деятельность педагогов этой школы была направлена на изучение интересов детей, уважение к ним, развитие этих интересов в целях воспитания самостоятельной, активной и ответственной личности. Как и многие представители передовой российской интеллигенции, Н.И. Попова и ее сподвижники верили в идеалы революции и считали своим гражданским долгом воспитать поколение, которому предстоит жить в новом обществе. Назвав свою школу «Школой жизни», ее создатели видели свою задачу в том, чтобы слить весь учебно-воспитательный процесс с современностью, воспитать у молодого поколения широкие общественные интересы, понимание тех задач, которые им предстоит решать.

Школа, по словам Н.И. Поповой, должна стать местом не только ученья, но и разносторонней жизни ребенка. Здесь он должен найти удовлетворение всем своим запросам.

Педагогический коллектив «Школа жизни» считал, что основное звено в их деятельности – это создание системы общественного воспитания, органически слитой с образовательной работой. А для этого необходимо культивировать активное проявление общественной деятельности детей, выводящей их за стены школы, связывающей их с широким миром, дающей сознание своего посильного участия в строительстве жизни. Общие принципы, сформулированные Н.И. Поповой, осуществлялись в подходах к отбору учебного материала, методах его изучения, организации трудовой деятельности детей как одного из магистральных направлений воспитательной системы, постановке школьного самоуправления и участия детей в общественных организациях. Все это вместе взятое и составляло ту педагогическую систему, которая характеризовала «Школу жизни». Основой всей педагогической системы, связующей в единое целое ее отдельные составляющие, являлось глубокое уважение к личности ребенка, поиск таких средств, которые позволили бы наиболее полно раскрыться индивидуальности, отсутствие какого бы то ни было насилия над личностью детей. В этом и заключался подлинно гуманистический характер той работы, которую проводила «Школа жизни».



Начало созданию воспитательной системы под руководством О.В. Кайдановой было положено в 1922 году, когда педагоги приступили к работе в детском приемнике, расположенном в Зачатьевском монастыре в Москве.

Создание воспитательной системы для приобщения беспризорных детей к нормальной жизни, их перевоспитания началось с изучения интересов самих детей и опоры на их помощь. Прежде всего было выявлено ядро наиболее стойких ребят, которые стали первыми помощниками педагогов в их работе. Они вошли в состав старостата, опираясь на который, педагоги приучили подростков к работе, порядку и охране казенного имущества. Все это требовало усилий, любви и терпения. Постепенно дело пошло. Педагоги использовали средства искусства: музыку, рисование, художественную литературу. Ребята не только охотно слушали музыку или рассказы воспитателей, но и сами включались в творческую деятельность.

Значительно усилилось значение трудового начала в жизни опытной станции, когда были организованы мастерские. Их было четыре – швейная, сапожная, переплетная, столярная. Мастерские пользовались большой популярностью у подростков. Даже выявилась группа ребят, которые рассматривали овладение мастерством в качестве первостепенной задачи. Именно в этом они видели осуществление своих дальнейших планов.

По мере воспитания и перевоспитания беспризорных детей усиливались их общественные и интеллектуальные интересы. Стали устраиваться литературно-музыкальные вечера, инсценировки, конференции, на которых ребята выступали с докладами; издавалась собственная газета. Самоуправление приняло более сложную форму: вокруг старостата создались комиссии и кружки, заработала читальня.

Воспитательные системы, созданные О.В. Кайдановой и Н.И. Поповой, при всем их своеобразии имели много общего. Прежде всего это их гуманистический настрой, любовь к детям, глубокое уважение к детской личности и индивидуальности.

## **§ 2. Воспитательная система: сущность, структура, характеристика основных компонентов, этапы становления воспитательной системы**

Современная школа характеризуется началом процессов гуманизации, вызванных новыми подходами к образованию: личностно-ориентированным и индивидуально-ориентированным. Признание уникальности ребенка требует пе-

рестройки всей жизнедеятельности школы. В связи с этим на первый план выдвигается идея воспитательной системы школы.

Вопросам теории и практики воспитательных систем посвящено большое количество работ Л.И. Новиковой, А.Т. Куракина, В.А. Караковского, А.М. Сидоркина, Н.Л. Селивановой. Такие исследования появились и в Республике Беларусь (В.Т. Кабуш, А.И. Кочетов, Р.И. Таран).

Понятие *воспитательная система* вошло в педагогику сравнительно недавно. В 1970–1974 гг. проблема системного подхода еще только обсуждалась, а в 1976 г. была напечатана статья Ф.Ф. Королева о возможностях использования системного подхода в педагогических исследованиях. Его идеи были положены в основу изучения и разработки теории воспитательного коллектива (Л.И. Новикова, А.Т. Куракин, М.Д. Виноградова, А.В. Мудрик, И.Б. Первин).

В 1976 г. Первая Всесоюзная конференция «О системах и системном подходе в воспитании» была проведена в Гродненском педагогическом институте им. Я. Купалы. В 1982 г. Л.И. Новикова и А.Т. Куракин на Всесоюзном семинаре по методологическим и теоретическим проблемам педагогики выдвигают идею воспитательной системы школы, которая потребовала разработки концепции и накопление эмпирического материала.

Исследовательский поиск продолжается и сегодня. Он идет параллельно как в разработке теории, так и в изучении бывших и современных воспитательных систем, существующих в отечественных и зарубежных школах.

*Воспитательная система школы* – это такой способ организации ее жизнедеятельности, который предполагает упорядоченность дидактического и воспитательного процессов, их взаимопроникновение в соответствии с принятой педагогической идеей, совершенствование и изменение характера сложных связей между компонентами системы.

Исследователи считают, что воспитательная система школы может быть как авторитарной, так и гуманистической. Большое внимание обращено на изучение гуманистической воспитательной системы. Поэтому основное понятие в современных исследованиях данной проблемы – *гуманистическая воспитательная система школы*. Определяя суть этого понятия, ученые опираются на рассмотрение воспитания как управления развитием личности школьника (Х.Й. Лийметс, эстонский педагог, академик).

Ведущая педагогическая идея гуманистической воспитательной системы современной общеобразовательной школы – ориентация на личность человека, на развитие его способностей,

на создание условий для саморазвития, самореализации в атмосфере защищенности, помогающего поведения учителя. Многообразный и разноплановый опыт деятельности воспитательных систем (В.А. Караковский, А.М. Сидоркин – Россия; Л. Кольберг, У. Глассер – США; Г.Я. Бархерит, А.И. Кочетов, Р.И. Таран – Беларусь), отражает понимание того, что в центре работы школы должна быть личность ребенка, его успехи, которые не только возможны, но и должны быть осуществимы в данной конкретной школе.

Любая воспитательная система является единством не только общего и особенного, но и единичного – того специфического, что свойственно конкретному учреждению с данным составом педагогов и школьников, окружающей его средой.

Среди таких понятий, как «педагогическая система», «дидактическая система», «система воспитательной работы», воспитательная система занимает особое место. Это наиболее широкое понятие, которое включает три предыдущих в качестве своих компонентов.

Х.Й. Лийметс рассматривал воспитание как целенаправленное управление процессом развития личности. Если воспитание рассматривать как управление процессом развития личности через создание благоприятных для этого условий, то воспитательная система не сводится к системе педагогической. С одной стороны, она система психолого-педагогическая, другой – социально-педагогическая, и влияет она на школьников не только как педагогический фактор (через учителей, уроки, учебники, домашние задания, классные часы), но и как фактор социальный (через включенность в окружающую среду, через те отношения, которые складываются между детьми, педагогами, родителями, друзьями школы; через психологический климат в коллективе, позволяющий объединить детей и взрослых в рамках данного конкретного заведения). Педагогическая система, таким образом, – более узкое понятие, чем воспитательная система, но она костяк воспитательной системы, ее основа.

*Под системой же воспитательной работы обычно понимают систему взаимосвязанных воспитательных мероприятий (дел, акций), адекватных поставленной цели. В лучшем случае это подсистема в общей воспитательной системе школы, в худшем – набор мероприятий, проводимых «для галочки».*

Воспитательная система школы имеет сложную структуру. Ее компоненты: цели, выраженные в исходной концепции (то есть совокупность идей, для реализации которых система создается); деятельность, обеспечивающая ее реализацию; субъект

деятельности, ее организующий и в ней участвующий; рождающиеся в деятельности и общении отношения, интегрирующие субъектов в некую общность; среда системы, освоенная субъектом, и управление, обеспечивающее интеграцию компонентов в целостную систему и развитие этой системы.

Моделируя воспитательную систему, закладывая в нее разнообразие элементов, их связей, альтернативные пути ее развития, важно выбрать главное: что будет определять ее лицо, что послужит в дальнейшем основанием для самоорганизации системы. Таким главным для воспитательной системы должна стать концепция как совокупность основных педагогических идей, положенных в основу системы, и целей, во имя которых она создается. Важную особенность целеполагания воспитательной системы составляет то, что ее цель не столько в продукте (в создании системы), сколько в субъекте (в ребенке, в педагоге).

*Воспитательная система* (ВС) – сложное социальное психолого-педагогическое образование, неравнозначное, саморегулируемое и управляемое. Она охватывает весь педагогический процесс, интегрирует учебные занятия, внеурочную жизнь детей, разнообразную деятельность и общение.

Локальная воспитательная система имеет несколько обязательных параметров:

- наличие сформулированных педагогических целей, исходящих из задач социального воспитания и учитывающих актуальные потребности и цели членов организации;
- совокупность идей и программ работы по реализации целей воспитательной системы, в которую включаются в субъективной позиции все больше членов организации;
- упорядоченность быта и жизнедеятельности организации и интеграция социально-психологических процессов в соответствии с ее целями;
- гуманистический характер быта, жизнедеятельности, отношений и руководства;
- управляемое развитие организации в соответствии с меняющимися условиями (внешними и внутренними), запросами и целями ее членов.

Теоретическая концепция ВС реализуется в четырех взаимосвязанных, взаимозависимых компонентах (управление, содержание, организация, общение), которые, в свою очередь, влияют на ее сущность и содержание.

Воспитательные системы многообразны. Они могут создаваться в школах разного типа, учреждениях культуры, дополнительного образования, в детских организациях и объединениях

и т.п. В основу создания воспитательной системы как модели положена теоретическая концепция, которая включает цели, задачи, принципы, ведущие идеи, педагогические теории, позитивный опыт. В качестве основных целей выступает развитие и саморазвитие активной, творческой личности, освоение культуры, включение подрастающего поколения в жизнь общества.

Управление ВС рассматривается нами как искусство ставить цель, четко определять пути ее достижения (стратегия), организация дела (тактика), контроль и оценка результативности.

Содержание ВС – это совокупность научных знаний, разнообразной информации, ценностных ориентиров, достижений культуры, это одновременно и различная деятельность по усвоению опыта, развитию творческих сил и способностей личности.

Организация ВС предусматривает реализацию теоретической концепции в учебно-воспитательном процессе на основе взаимосвязи цели, содержания, форм, средств, методов и соответствующих условий, направленных на результат.

Общение как компонент ВС представляет единство трех элементов: информационного, интерактивного (взаимодействие), перцептивного (взаимопонимание, восприятие друг друга). Эффективность воспитательных систем зависит также от отношений, которые складываются между взрослыми и детьми в ходе совместной деятельности (отношения сотрудничества и гуманизма, общей заботы и доверия, внимания к каждому, диалог и ситуации успеха).

Для любой воспитательной системы характерно не только наличие связей и отношений между образующими ее компонентами, но и неразрывное единство с социумом, во взаимоотношениях с которым система проявляет свою целостность.

Воспитательная система тесно связана с микро- и макросредой, где в качестве первой выступает среда, освоенная школой (микрорайон, населенный пункт), а в качестве второй – общество в целом.

Воспитательная система проходит в своем развитии три основных этапа.

Первый этап – *становление системы*. В качестве важной составляющей этого этапа следует выделить прогностическую стадию. Именно здесь осуществляется разработка теоретической концепции будущей воспитательной системы, моделируется ее структура, устанавливаются связи между ее компонентами. Главная цель первого этапа – выработка нового педагогического мышления, формирование коллектива единомышленников. На данном этапе компоненты системы работают отдельно, внутренен-

ние связи между ними недостаточно прочны, преобладают организационные аспекты, осуществляется педагогический поиск, формируются стили общения, нарабатываются технологии, зарождаются традиции. Основными методами становления ВС являются методы убеждения, требования, перспективы. Взаимодействие с окружающей средой чаще всего носит стихийный характер. Темпы системообразования в этот период должны быть достаточно высокими.

Второй этап – *отработка системы*. На этом этапе происходит развитие коллектива, органов самоуправления и самоуправления, утверждаются системообразующие виды деятельности, приоритетные направления функционирования системы, закрепляются традиции, идет отработка наиболее эффективных педагогических технологий. Главными методами развития воспитательной системы становятся методы организации разносторонней деятельности, общения, опыта общественного поведения, стимулирования и мотивации деятельности и поведения. Трудности педагогического управления воспитательной системы школы на этом этапе связаны с согласованием темпов развития ученического и педагогического коллективов.

Третий этап – *окончательное оформление системы*. На данной стадии коллектив – это содружество детей и взрослых, связанных единой целью, общей деятельностью, отношениями сотрудничества, творчества. В центре внимания здесь – воспитание свободной, гуманной, духовной, творческой, практичной личности, развитие демократического стиля руководства и отношений, повышение уровня культуры. Все это, по мнению Е.В. Бондаревской, является ярким показателем обновления воспитания, опирающегося на принципы гуманизма. Внимание акцентируется на методах самовоспитания и перевоспитания, самоуправления, саморазвития, самоконтроля и самооценки, происходит накопление традиций и передача их от поколения к поколению. Воспитательная система и среда активно и творчески взаимодействуют друг с другом.

На последующих этапах возможна перестройка воспитательной системы. Она бывает вызвана усилением дезинтегрирующих явлений и иногда ведет к так называемому кризису системы. Причины возникновения кризисных явлений различны, но чаще всего они сводятся к появлению усталости в коллективе, остановке в совершенствовании деятельности (содержания и методики), к дефициту творчества и новизны. Выход из создавшегося положения – обновление системы на основе реформ, развития творчества, создания инновационных психолого-педагогических условий, а иногда смены лидеров.

Этапы развития воспитательной системы образуются со стадиями развития коллектива, являющегося ее ядром. Например, переход школы в состояние воспитательной системы, движение от одного этапа развития к другому, более высокому, возможно только в результате целенаправленной работы, которую проводит коллектив единомышленников. Как отмечалось выше, успешность этой работы зависит прежде всего от организации управленческой деятельности, включающей в себя постоянное изучение и оценку качества воспитательной системы школы.

Итак, можно говорить об определенной технологии и методике создания и развития воспитательной системы, а именно: выявлении ведущей идеи, формулировке основных целей и задач, формировании на их основе теоретической концепции, конкретизации составляющих системы и механизмов их взаимодействия, определении и использовании вариативных педагогических технологий и методик, проектировании необходимых для этого условий.

Для определения уровня сформированности воспитательной системы школы исследователи используют две группы оценок: критерии факта и критерии качества. Первая группа позволяет ответить на вопрос, есть ли в данной школе воспитательная система. Вторая дает представление об уровне ее сформированности и эффективности. Группа критериев факта включает следующие основные показатели: упорядоченность жизнедеятельности школы в соответствии с разработанной концепцией; наличие коллектива единомышленников; создание психолого-педагогических условий для становления и развития системы. Группу критериев качества характеризуют: степень приближенности системы к поставленным целям; реализация педагогической концепции на основе принципов сотрудничества и сотворчества; благоприятный психолого-педагогический климат школы, гуманистические отношения, демократический стиль общения, социальная защищенность педагога и ученика; профессионализм и педагогическая культура учителя, ценностные ориентации и высокий уровень воспитанности учащихся.

Данные критерии условны, они могут быть расширены и конкретизированы применительно к той или иной воспитательной системе.

Итак, воспитательная система развивается успешно, если она целесообразна и современна, находится в центре внимания всего педагогического коллектива и постоянно совершенствуется на основе принципов демократизации и гуманизации, творчества и инновационных подходов к организации деятельности.

### § 3. Анализ опыта создания воспитательных систем в Республике Беларусь и России

В современном мире существуют многообразные воспитательные системы, отличающиеся друг от друга видом, местонахождением, временем существования, моделью, основанной на определенном учении, путями внедрения и др. Охарактеризуем некоторые конкретные воспитательные системы:

- система В.А. Караковского;
- воспитательная система школы-колледжа А.А. Захаренко;
- гуманистическая воспитательная система школы национальной культуры;
- индивидуализированная воспитательная система школы-гимназии № 30 г. Гродно.

*Система В.А. Караковского: модель гуманистической воспитательной системы современной массовой школы.*

Основатель этой системы директор московской школы № 825 В.А. Караковский. Ведущей идеей здесь является ориентация на личность школьника, его интересы и способности. Определяющую роль в комплексе идей играет педагогическая концепция коллектива. Она опирается на идеи системности, комплексности воспитания, интеграции педагогических воздействий, необходимости коллективного творчества. На педагогических советах именно эти идеи наиболее часто используются как фундамент для различных соображений, аргументации, для обобщений и выводов. Для всего общешкольного коллектива характерно отчетливое чувство «мы» по отношению к школе, что свидетельствует об общественной и личной ценности школы.

Организационное строение школьного коллектива достаточно простое. Кроме администрации школы и педагогического совета (в котором иногда участвуют и старшеклассники) существует еще и большой совет, включающий в себя кроме педагогов представителей от всех классов, начиная с шестых. Большой совет собирается довольно редко, два-четыре раза в год. Большинство в нем составляют школьники, и бывает так, что они 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 далеко не только в рамках официальных структур власти. Чаще всего бывает так, что официальные решения лишь фиксируют ранее сложившееся общественное мнение.



Неофициальная сторона отношений в школе очень сложна. Большую роль здесь в силу своего авторитета играет директор. Он чаще всего выступает в роли генератора новых идей, от него же, как правило, исходят оценки тех или иных событий. Однако существуют еще, по меньшей мере, три силы, существенно влияющие на жизнь школы. Первая – это администрация школы и небольшая группа ближайших ее единомышленников, разделяющих с В.А. Караковским ответственность за судьбу воспитательной системы (авторская группа). Они в ряде случаев высказывают мнение, противоположное мнению директора. Вторая группа – остальной педагогический коллектив, способный при необходимости противостоять и директору, и особенно авторской группе. И, наконец, третья сила – лидирующая группа старшеклассников, в той или иной мере отражающая интересы всего ученического коллектива. Однако наличие этих четырех сил, несмотря на их объективные различия, не означает, что в школе происходит какая-либо открытая борьба между ними. Хотя процесс принятия решений часто не оформляется демократическими процедурами, на самом деле он глубоко демократичен. Всякое решение предварительно обговаривается, обсуждается с заинтересованными людьми, а при необходимости выносится на большой совет.

Общий стиль взаимоотношений регулируется разветвленной системой норм. Так, среди учителей считается нормой, хорошим тоном заинтересованное обсуждение детских проблем, доброжелательное отношение к каждому ребенку. Неприемлем грубый окрик по отношению к ребенку, особенно в присутствии коллег. Отличительной чертой отношений между педагогами и школьниками в воспитательной системе школы является то, что в этой сфере почти всегда возникают личные дружеские связи. Дети и классные руководители отмечают, что для них наиболее важным является свободное общение друг с другом вне урока и даже вне подготовки какого-нибудь внеурочного дела. Совершенно естественная ситуация, когда старшеклассники пьют чай в кабинете завучей вместе с хозяевами кабинета. Отсутствие серьезных конфликтов между педагогами и школьниками, тесное межличностное общение – характерная черта их взаимоотношений. Следует отметить, что ровный стиль отношений господствует и в ученической среде.

В сфере деятельности прочно утвердился творческий подход, стремление к оригинальному и необычному. Творчество, порядочность, юмор – это те самые главные качества, которые необходимы и педагогу, и ученику для их признания в школе.

Существенной характеристикой системы В.А. Караковского является использование коммунарской методики, или методики коллективной творческой деятельности.

Главным функциональным узлом системы является весенний коммунарский сбор, который проводится во время весенних каникул. Трехдневный сбор представляет собой комплекс коллективно-творческих дел, проводимых в условиях высокой интенсивности, с обязательным выездом участников за пределы города. Коммунарский сбор довольно трудно отнести к какому-либо одному виду деятельности, хотя в его состав в разнообразном виде входят и искусство, и труд, и общение, и различные формы досуговой деятельности. Сбор не имеет какой-либо практической, утилитарной цели.

Главным на сборе выступает не творческая деятельность, не ее непосредственные продукты (микроспектакли, газеты, песни), а особая психологическая атмосфера, специфический способ общения. Условно можно сказать, что сбор – это действующая модель идеальных отношений между людьми. Сюда приезжают для того, чтобы на какое-то время окунуться в особый мир, созданный по законам, отличным от законов мира реального. Сбор, занимая по времени меньше одного процента продолжительности учебного года, является самой яркой школьной традицией, самым сильным средством объединения, создания чувства «мы». Сбор служит функциональной основой, которая в значительной степени формирует структуру системы. Кроме того, сбор – это и школа актива, поскольку он включает в себя организаторскую работу. Старшеклассник-комиссар берет на себя функции организатора, педагога и даже психолога. Сбор для его участников имеет и развивающее, и образовательное, и психокоррекционное значение. Показывая учащимся разрыв между идеалом и повседневной жизнью, сбор и у воспитанников, и у воспитателей порождает желание изменить обычную жизнь своей школы, совершенствовать ее воспитательную систему. В воспитательной системе школы № 825 создан промежуточный тип деятельности, занимающий связующее положение между весенним сбором и будничной, рутинной жизнью школы. Это так называемые ключевые общешкольные дела (термин В.А. Караковского). Они ориентированы на те формы поведения, на те ценности, которые вырабатываются на сборах и тесно переплетаются с повседневными будничными ситуациями.

Общешкольные ключевые дела выполняют важные самостоятельные функции, они вносят в жизнь школы определенный ритм, организационную упорядоченность и тем самым создают

важные структурные образования системы, каждое из которых решает и свои специфические задачи. Например, творческая учеба (ТУ) удовлетворяет потребности ребят в новых впечатлениях, в свободном общении; дидактический театр как часть праздника знаний активизирует познавательные интересы, дает возможность самоутвердиться школьным интеллектуалам; праздник песни удовлетворяет важную потребность в сценическом самовыражении.

Если на сборе деятельность подчинена главным образом отношениям, созданию определенного эмоционального настроения, то в ключевых делах гораздо большую роль играет собственно деятельность, ее продукты.

Сборы и ключевые общешкольные дела составляют функциональное ядро воспитательной системы. В повседневной жизни школы наиболее характерной чертой выступает интеграция учебной и внеурочной деятельности. В школе используются коллективные, групповые формы работы на уроке; проводятся уроки творчества, межпредметные, интегративные и разновозрастные уроки. Обыденная, в том числе и рутинная, учебная и другая работа, которая требует напряжения и не всегда соответствует личным интересам школьника, стимулируется межличностными отношениями между педагогами и учащимися, складывающимися во внеурочной деятельности и свободном общении.

Итак, модель гуманистической воспитательной системы современной массовой школы, которую реализовал В.А. Каракровский, основана на целостной педагогической концепции «Мышкола»; интеграции педагогических взаимодействий; методике коллективного творческого воспитания; высоком уровне неформальных межличностных отношений; творчестве; взаимодействии с наукой.

*Сахновская школа (Украина)*, директором которой был заслуженный учитель А.А. Захаренко, широко известна практикам, и работа ее анализировалась учеными. *Это одна из первых школ-комплексов, созданная по авторскому проекту.* А.А. Захаренко принадлежат следующие размышления: «Школа должна быть неожиданной!», «Нужны новые, а порой и сумасшедшие идеи!», «Производство идей – важнейшее дело школы!». В роли генератора идей он и выступил в жизнедеятельности школы: по его проекту строились бассейн, музей, создавались оригинальные образовательные программы обучения и воспитания школьников.

В Сахновскую школу-комплекс входят: учебные помещения школы с хорошо оснащенными кабинетами, лабораториями, музыкальная, спортивная, хореографическая, художественная

школы и студии; краеведческий музей, использующий историко-культурные ценности данной местности для воспитания школьников; обсерватория; школьная теплица; стадион; центр здоровья. Все построено и оснащено руками родителей, педагогов, школьников.

В школе поражает многое: туевая роща для ландшафтотерапии, бассейн с подогревом воды, музей, в котором собраны материалы по истории Сахновки и ее людей. Однако это внешняя, видимая сторона школьной жизни. Педагогический же труд учителей – это кропотливая диагностическая работа для получения информации об уровне воспитанности и учебной успешности каждого ученика, которая тщательно анализируется и учитывается в программах работы школы. Внимание и работа учителей направлена на создание в школе, в классах благоприятного психологического климата, на воспитание у школьников самоуважения, собственного достоинства, способности к самосовершенствованию. Все это осуществляется в разнообразных видах системообразующей деятельности.

Генератором педагогических идей в этой школе являлся не только директор. Поиск интересных идей, их осуществление – это атмосфера школы. Ее создавали учителя, дети, родители. Особое внимание уделялось эмоциональной жизни школы, детей, учителей: здесь существовала традиция проведения интересных праздников, соревнований, конкурсов, спортландий.

Одна из педагогических идей воспитательной системы Сахановской школы – средовой подход, который реализовывался в освоении среды, окружающей школу, ее превращении в единое целое со школой воспитательное пространство, где есть условия для развития личности, культуры села. Смысл средового подхода в том, что воспитательные цели определяются исходя из особенностей и потребностей окружающей школу среды. Сахановская школа должна воспитывать грамотного, творческого, интеллигентного труженика села – таков социальный заказ. Исходя из особенностей среды и поставленных задач и определяются те воспитательные центры, на создание которых направляются усилия и педагогов, и школьников, и родителей.

В Сахновке практически невозможно четко обозначить границы между школой и селом, они связаны органично. События школы становятся событиями села, и во всем, чем живет село, участвует школа, внося в ее быт непосредственность детства, выдумку, красочность, оптимизм.

Системообразующей деятельностью в Сахановской школе является труд – труд созидательный, творческий, социально зна-

чимый. Трудятся дети много: все, что в школе и вокруг нее, сделано руками самих ребят, их родителей и учителей. Конечно же, школьники старательно учатся, занимаются спортом и эстетической деятельностью. Корень, стержень воспитательной системы А.А. Захаренко, – совместный созидательный труд, в котором воспитывают и замысел, и сам процесс, и его результаты, влияющие уже не только на данное, но и на последующие поколения школьников.

«Конечно же, это выдающееся учебно-воспитательное учреждение, где сложилась оригинальная, непрерывно развивающаяся воспитательная система. Своеобразным для нее является характер взаимодействия со средой. Это система, границы которой выходят за стены школы, охватывая природу, материальную среду и ближайший социум», – пишет Ю. Мануйлов, специально изучивший школу-комплекс А.А. Захаренко.

Своеобразно решались в этой школе проблемы управления: единоначальником Сахновской школы-комплекса являлся ее директор. Все управленческие рычаги находились в его руках, и потому он допускал разные формы самоуправления как способ включения детей, педагогов, родителей в заботу о школе. «Это типичные мотивы сельской общины: условия своего развития человек должен творить сам. Чем больший вклад юношества в школьное дело, тем больше моральных прав считать школу «своей»», – написал В.А. Караковский после посещения Сахновской школы. Он увидел в этой школе стремление директора, педагогического коллектива не дать детям поверить в свою деревенскую второсортность, провинциальность.

Актуальны ли идеи А.А. Захаренко сегодня или это уже ушедшая история? Актуальны и, по мнению Л.И. Новиковой, прежде всего идеей воспитательных центров, в рамках которых осуществляется жизнь школьников; идеей средового подхода, смысл которого в том, что воспитательные цели определяются особенностями и потребностями среды; идеей необходимости организации созидательного, творческого, социально значимого труда и богатой эмоциональной жизни школы.

*Гудевичская средняя общеобразовательная школа Мостовского района Гродненской области известна в Беларуси, описана учеными как воспитательная система школы национальной культуры.*

Гудевичи – приеманская деревня, название которой связано с событиями белорусской истории XIII в. Прекрасна природа этого края: Неман, леса, ухоженные крестьянским трудом поля, зеленеющие луга.

Эти места уникальны своей историей и культурой. Неподалеку находилось имение Элизы Ожешко, куда до сих пор приезжают туристы, ибо эти деревни, люди, жившие здесь, увековечены писательницей в ее романах. Здесь известные памятники архитектуры. А рядом следы недавней истории: многие здешние деревни были дотла сожжены фашистами, а крестьяне заживо погребены. Историческая и культурная память этого района, ее ценности, ее человеческие судьбы – естественный резерв для развития личности растущих людей.

Школа расположена на территории колхоза им. Карбышева. Ее ученики – сельские дети из Гудевич и окрестных деревень. Воспитательная система Гудевичской школы имеет уникальную историю создания, и связана она с пониманием необходимости опираться на историко-культурный потенциал конкретной местности в воспитательных целях. Идея ее на первых порах была высказана и осуществлялась учителем белорусского языка и литературы А.Н. Белокозом совместно с активом будущего музея. Педагогическая идея профессиональной деятельности Белокоза, ставшая впоследствии целью воспитательной системы школы, была сформулирована им так: не дать исчезнуть ценностям национальной культуры, не дать забыть историю своей деревни, своей Беларуси, воспитывать поколение школьников, формируя их национальное самосознание на уроках и за их пределами.

А.М. Петкевич, профессор Гродненского государственного университета им. Я. Купалы, писал о Белокозе, что это «один из немногих сегодня высоких авторитетов среди нашей интеллигенции, потому что всей своей жизнью подтвердил верность избранной когда-то дороги. Замечательный белорусский педагог, краевед, знающий музейное дело, заслуженный работник культуры Беларуси всегда был только чернорабочим на ниве духовной жизни своей Родины, был основательным хозяином, который ни дня не оставлял эту ниву без внимания, потому что думал про будущее своих детей и внуков, которые наследуют все после него».

Выход учителя А.Н. Белокоза и его учеников за пределы уроков был связан с краеведческой поисковой работой, результатом которой явились собранные материалы, и хранить их нужно было в школьном музее, который мечтал создать учитель и его ученики. Он сумел заинтересовать несколько поколений своих учеников историей своего района, деревни, своей Родины. Это была многолетняя и многоаспектная поисковая деятельность, которую можно считать системообразующей для Гудевичской школы. Школьники вместе со своим учителем собирали предметы материальной культуры, народного творчества, вели переписку с деятелями культуры: учеными, худож-

никами, писателями, композиторами, которые присылали книги с автографами, фотографии, рабочие рукописи, в которых рассказывали о себе, делились мыслями о смысле жизни, о своих взглядах.

Сегодня в экспозиции Гудевичского музея находятся произведения, рукописи, воспоминания, письма, фотоснимки С. Александровича, М. Богдановича, Р. Бородулина, Д. Бичель-Загнетовой, К. Буйло, Я. Брыля, В. Быкова, З. Верес, В. Витки, А. Вертинского, М. Горецкого, Л. Гениуш, Н. Гилевича, С. Гроховского, В. Домашевича, В. Дубовки, А. Иверса, О. Ипатовой, В. Короткевича, А. Карпюка, Я. Колоса, К. Крапивы и многих-многих других.

Интересен отдел Гудевичского музея, который называется «Зёлкі». Здесь собраны и описаны многие растения, которые встречаются в Принеманском крае. Этот отдел – результат многолетних поисков не одного поколения школьников, их родителей. В создании этого отдела участвовала старейшая белорусская писательница Зоська Верас. Она дала описания лекарственных особенностей собранным растениям, которые выставлены в музее. Она автор «Батанічнага слоўніка», вышедшего еще в 1924 г., помогала установить названия растений на белорусском, русском, украинском, польском, латинском языках, а художники специально для музея нарисовали каждое растение. На одном из стендов музея выставлен «Батанічны слоўнік» писательницы, являющийся сегодня библиографической редкостью.

Для посетителей музей был открыт в 1968 г. В 1990 г. Гудевичский литературно-краеведческий музей получил статус государственного, а А.Н. Белокоз стал его директором. Государственный музей в деревне – явление редкое. Он оригинальный по профилю, многогранный по содержанию, масштабный для сельской местности. Он имеет литературно-краеведческий, исторический, этнографический, льна и ткачества, народной медицины, народного творчества, художественного творчества отделы... Экспонаты расположены в 12 залах, их больше 12 тысяч.

Школа и музей в ней, конечно же, влияли на педагогические и социальные процессы. Например, идею создания музея, работы в нем учащихся как собирателей ценностей, оформителей, экскурсоводов поддержали учителя, используя уникальные материалы в учебно-воспитательном процессе. Заботой о музее прониклись директор школы, председатель колхоза. Работа в школьном музее объединила учителей, детей, родителей, а также позволила соединить, упорядочить, обеспечить взаимопроникновение двух основных функций школы: обучение и воспитание.

Приоритетным системообразующим видом деятельности в первую очередь следует считать поисковую, а затем уже исследо-

вательскую, направленную на открытие, актуализацию потенциала национальной культуры, истории. Поисково-исследовательская деятельность предполагает, что и практикуется в жизнедеятельности Гудевичской школы, выход учащихся и педагогического коллектива за пределы нормативной школьной жизни, обогащение предметов учебного плана материалом национальной истории, культуры, дополнение учебного плана авторскими курсами, связанными с изучением истории, географии, краеведения, литературы.

Воспитательным центром школы является музей. Поиск и обработка экспонатов, их изучение, оформление стендов, переписка с друзьями музея – все это делают учащиеся. Особую группу учащихся составляют сменные экскурсоводы. Музей издает литературно-художественный альманах «Праменьчык». Вокруг альманаха объединяются ребята, пробуящие себя в литературном творчестве. В нем есть страницы народного фольклора: пословицы, сказки, потешки. Печатаются письма писателей, художников. Интересны рассказы о находках школьников. Один из них – о местном поэте М. Яворе, поисках его могилы, об акции установки памятника.

В школе работают фольклорные объединения, задача которых собирать и делать достоянием людей народные песни, сказки, игры; воскрешать народные обряды: белорусскую ярмарку («Кірмаш»), коляды, вечорки, вечерины, толоку, свадьбу. Интересна работа историко-этнографического научного общества, собирающего уникальный историко-культурный материал: описание быта коренных жителей деревни, их обычаев, праздников.

В школьных мастерских возрождаются белорусские народные промыслы: изделия из соломки, гончарное искусство, вышивание, вязание, ткачество, плетение из лозы предметов сельского быта. Все они представлены в музее.

Привычны школьные праздники, связанные с национальными традициями. Каждый праздник основывается не только на ролевой игре, но и на актуализации важных нравственных правил народа: например, толока предполагает идею помощи друг другу и тем, кто в ней нуждается. Это праздник совместного труда для других.

Выход за пределы школьного урока всех субъектов воспитательной системы формирует единое воспитательное пространство, объединяющее школу и окружающую ее среду. Это обстоятельство определяет новую роль семьи: родителей, бабушек, дедушек – прежде почти уничтоженного за ненужностью канала трансляции национальных ценностей. Оживает целостная систе-



ма поведения, основанная на традиционных нравственных правилах жизни, система отношений к человеку, труду, вере, людям другой национальности, природе. Коренные жители Гудевич, старшие в семье хранят эти правила. Только с их помощью можно удовлетворить интерес школы, ее музея к образу жизни местных крестьян в разные времена, к их отношению к земле, национальным одеждам, тканым покрывалам, расшитым поясам.

Первые попытки проверить практику работы Гудевичской школы теорией были сделаны студентами Гродненского университета им. Я. Купалы, выпускниками Гудевичской школы, в курсовых и дипломных работах. Теория воспитательных систем помогла осмыслить достигнутое, обозначить пути организации жизнедеятельности школы. Сегодня можно утверждать: Гудевичская школа – гуманистическая воспитательная система, созданная на основе использования исторического и культурного потенциала конкретной местности, это – воспитательная система школы национальной культуры.

*Одним из вариантов реализации идеи гуманистической воспитательной системы является опыт школы-гимназии № 30 Гродно (директор Р.И. Можджер). Гимназия – классический пример разумной организации учебного заведения нового типа, работающего на основе современной прогрессивной концепции как индивидуализированная воспитательная система. Сегодняшней школе-гимназии предшествовала работа по созданию теоретической ее модели.*

Эта деятельность осуществлялась в содружестве с наукой. Идеи гуманистической воспитательной системы, сформулированные Л.И. Новиковой, В.А. Караковским, Н.Л. Селивановой, обдумывались, интерпретировались с учетом особенностей республики и ее конкретного региона. Непосредственные связи с Национальным институтом образования Республики Беларусь, с В.Ф. Володько, В.Т. Кабушем, А.И. Кочетовым, Ю.П. Сокольниковым помогли разработать концепцию развития школы-гимназии. Важно, что в этой работе самое активное участие принимали директор школы, администрация, педагогический коллектив.

Модель учебного заведения-гимназии как индивидуализированной воспитательной системы не была навязана сверху: коллектив педагогов во главе с директором были участниками ее разработки, осуществляли замысел на практике, вносили творческие изменения, уточнения. В деятельном процессе становления новой школы участвовали преподаватели гродненских вузов в качестве заместителей директора по научной работе, преподава-

телей 40 разнообразных спецкурсов. Таким образом, в создании индивидуализированной воспитательной системы школы-гимназии № 30 осуществлялось и осуществляется одно из важных условий реализации педагогических инновационных идей – содружество с наукой.

Уникальное по замыслу учебное заведение, каким является индивидуализированная воспитательная система, могло быть создано и могло функционировать в режиме поиска только при поддержке власти, органов управления образованием района, региона, республики. Это обязательное условие реализации масштабных педагогических идей в конкретном случае. Финансовая самостоятельность, специфическая организация учебно-воспитательного процесса в гимназии, авторские программы, курсы, методическое обеспечение – все это нашло поддержку Министерства образования Республики Беларусь, которое стало участником осуществления эксперимента.

Определение школы-гимназии как гуманистической воспитательной системы говорило об ее ориентации на личность ребенка. Цель ее сформулирована директором так: «Определить траекторию индивидуального развития личности каждого гимназиста, создать для ее развития условия, соответствующие способностям и дарованиям школьника».

Строя модель индивидуализированной воспитательной системы, ее авторы исходили из того, что в гимназию придет такой контингент учащихся, которому присущи высокая степень обучаемости и воспитуемости, устойчивые положительные мотивы обучения, ярко выраженные ранние способности к различным сферам знаний, наукам на третьей ступени обучения (9–11-й классы), ответственность за реализацию жизненных планов. И здесь возникают вопросы. Во-первых, гарантирует ли высокий уровень интеллектуального развития растущего человека такой же уровень физического и нравственного здоровья? Ответ – в жизнедеятельности гимназии, направленной на обеспечение соответствия физического, нравственного и интеллектуального развития гимназиста. Во-вторых, нужны ли, оправданы ли элитарные учебные заведения, цель которых возвращение, воспитание интеллектуальной элиты? Мнения диаметрально противоположные: от «это – дискриминация» до «высокий образовательный уровень хотя бы части граждан государства обеспечивает конкурентоспособность общества в целом». Авторы индивидуализированной воспитательной системы гимназии считают, что такая школа работает на будущее.

Конечно же, строить индивидуализированную воспитательную систему гимназии невозможно без размышлений о контин-

генте учащихся – детей, способных, с особым отношением к учебному труду, со сформированными познавательными потребностями, осуществление которых представляет для них безусловную ценность. Это обстоятельство отражено в направленности воспитательной системы. Вся жизнедеятельность школы-гимназии № 30 подчинена интересам развития творческой одаренности учащихся, которая реализуется в ранней профессионализации, освоении нескольких современных языков и латинского, культурологической направленности содержания образования, взаимосвязи обучения и воспитания. Это позволит формировать у учащихся гуманность, инициативность, ответственность, трудолюбие, честность, совестливость, потребность в здоровом образе жизни.

Несколько слов о материальном обеспечении замыслов: современное здание, классные комнаты с цветами, шкафами вместо общей раздевалки, небольшие комнаты для индивидуальных занятий; необычная по архитектуре и богатая по информационному обеспечению библиотека; актовый зал, три спортивных зала, два бассейна, три компьютерных класса, учебные кабинеты, оснащенные техникой; школьный музей, созданный гимназистами, посвященный Е.Ф. Карскому (1861–1931), первому академику-белорусу.

Стремление обеспечить соответствие учебно-материальной части задачам гимназического образования в условиях индивидуализированной воспитательной системы всегда в поле зрения школьного руководства. Своеобразно здесь модифицирована идея школы-комплекса (А.Т. Куракин, Л.И. Новикова, А.А. Захаренко). В гимназии функционирует пять учебных объединений: общеобразовательная школа, школа искусств, спортивная школа и многопрофильный лицей.

Исходя из того что личность может быть воспитана только личностью, директор гимназии большое внимание уделяет подбору педагогических кадров. Педагоги работают в гимназии на конкурсной и контрактной основе. В составе педагогического коллектива 40 высококвалифицированных преподавателей вузов. Воспитатели также работают на конкурсной и контрактной основе. Введен статус освобожденного классного руководителя. В «Положении об освобожденном классном руководителе» определены его функции: обеспечивать благоприятный климат в классе и адаптацию каждого гимназиста к условиям обучения в гимназии; личную безопасность и защищенность; способствовать развитию творческой, интеллектуально зрелой, культурной личности, способной жить в согласии с самим собой и окружающими и готовой к самоопределению и самосовершенствованию.

Становление гимназии как индивидуализированной воспитательной системы предполагало (а сегодня это уже будни ее жизнедеятельности) новый подход к осуществлению педагогической деятельности учителей, основанный на личном выборе содержания (авторские программы) обучения (интенсивно шел переход от авторских программ к авторским курсам), методов работы (авторские методики). Новые образцы педагогической деятельности требовали от учителей готовности трудиться в режиме инновационных идей, в постоянном исследовательском поиске, готовности к самообразованию, самосовершенствованию.

Гимназия поощряет самообразовательные достижения педагогов для обеспечения учащимся права выбора направления и способов познания, для формирования в школе такой среды, где ценятся интеллектуальные достижения. Культ исследовательского поиска, педагогического творчества как компонента интеллигентности, образованности гимназического педагога утверждается всей атмосферой, обеспечивающей комфортный микроклимат для учителя-мастера, для учителя, жаждущего стать таким, и для ученика, стремящегося к познанию. Организационным центром этой работы является методический кабинет. Здесь работает общественная исследовательская лаборатория, выявившая, что даже в условиях жесткого отбора кадров можно выделить четыре уровня профессиональной подготовленности учителей: базовый, оптимальный, творческий, исследовательский. Каждая группа учителей объединена своей специфической системой методической работы.

Итак, учитель индивидуализированной воспитательной системы встретился здесь с новыми условиями и непривычными гарантиями рабочего места, новыми подходами к осуществлению педагогической деятельности, необходимостью принять новые правила взаимоотношений с учащимися, друг с другом, построенными как партнерство, сотрудничество, диалог. Учитель, работающий в гимназии, должен овладеть гуманистическими способами взаимодействия с учащимися и заменить советом приказ, вниманием к личности гимназиста подавление, объяснением результатов тех или иных действий угрозу. Это совсем не просто, требует преодоления привычного опыта отношений. Учителя, которые не смогли преодолеть стереотипы, рутину, вынуждены были уйти из гимназии.

Именно здесь, в этой гимназии, можно увидеть новые образы педагогической деятельности, учиться друг у друга, учить будущих учителей. Ознакомимся с отчетом, написанным после практики, студента IV курса факультета истории и культуры

ГрГУ им. Я. Купалы: «Школа-гимназия № 30. Учитель Т.А. Бабукина. Урок истории в 8-м классе. Обычная тема, не предвещающая особого интереса. Правда, удивило, что на специальной полке стоит много книг и журналов, как бы включенных в сюжет урока, хотя пока еще не ясно, зачем они на уроке. И вдруг перед нами развернулось захватывающее действие. Учитель объявил тему. Фронтально опросив учеников, убедился, что главное в теме усвоено. Затем прозвучал проблемный вопрос, ответ на который и нам, студентам, надо было бы искать в библиотеке. И началась привычная для учащихся поисковая работа. Тихо, не мешая другим, дети искали нужную информацию в выставленной литературе. Подходили к учителю, о чем-то советовались. Все это по-деловому, доброжелательно. Учащиеся делали выписки, умело ссылаясь на авторов, их оппонентов, на страницы книг и журналов. Все, что происходило, не было похоже на традиционный урок. Шел самостоятельный поиск знаний, умелая работа с источниками информации. В классе ощущалась энергия взаимной повернутости друг к другу, к учителю. Блестящие по содержанию, отточенные по форме ответы школьников восхищали. Да! феномен Новой Школы существует!»

Обеспечивая постоянный профессиональный и культурный рост учителей и воспитателей, школьная администрация проводит ежегодные гимназические чтения. Педагоги делают доклады и сообщения об интереснейших результатах учебно-воспитательной и исследовательской деятельности. В чтениях постоянно участвуют ученые, вузовские преподаватели. Совместно с учащимися осуществляются комплексные исследования, результаты которых докладываются всему коллективу.

Школьный врач, кафедра общей гигиены медицинского института, думая о сохранении здоровья гимназистов и педагогов, их работоспособности, обеспечении навыков здорового образа жизни, проводят диагностическую, коррекционную и профилактическую работу. На основе результатов осмотров в расписание включаются прогулки между уроками на свежем воздухе с классным воспитателем, ежедневные уроки физкультуры, занятия престижными видами спорта во второй половине дня, организовано дважды в день калорийное и качественное питание.

Важным условием реализации цели индивидуализированной воспитательной системы является осознание приоритета познавательной деятельности. Однако основное внимание уделяется индивидуализации воспитания и обучения. На каждой ступени гимназического обучения решаются общие для нее задачи, педагоги пытаются соприкоснуться с личностью каждого гимназиста,

понять его возможности, направить по нужному пути, поддержать. Обеспечивается сущностная интеграция задач воспитания и обучения, т.е. то, что в концепции Л.И. Новиковой и В.А. Караковского называется упорядоченностью, взаимопроникновением задач, методов, приемов воспитательной и дидактической работы.

В 1–4-х классах осуществляется реализация осознанной на теоретическом уровне и включенной в практику идеи Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова о развивающем обучении. Уже на этой ступени учителя ориентированы на воплощение единства воспитания и обучения. Урок и внеурочная деятельность проводятся с помощью современных методов: игры, работы в парах, в группе, минут творчества, адаптированных каждым учителем к контингенту детей, предмету, дидактической задаче. Все, по сути, развивающее обучение направлено на развитие мышления, памяти, воображения, фантазии. Вместе с тем особое внимание уделяется самопознанию, самооценке, когда дети учатся умению видеть и ценить другого человека. Эта задача достигается разработанными приемами: включением в ситуации, приобщением к знаниям нравственных понятий.

На второй ступени обучения (5–7 классы) более углубленный уровень развивающего обучения направлен на формирование творческой личности. Академическое образование обеспечивается высокими стандартами обучения по всем предметам и особенно предметам культурологического содержания. Вместе с тем школьник вовлекается в разнообразные виды творческой деятельности в художественной сфере. Этому помогает штат учителей музыки, изобразительного искусства, хореографии (52 человека). Их работа с детьми планируется во вторую половину дня. Школьникам предоставляется возможность выбора занятий среди большого количества клубов, объединений, факультетов. Возможность выбора разнообразных видов деятельности, продуманное «мягкое» управление ею позволяют растущему человеку изучать себя, разбираться в себе, учиться избирательности в отношении к окружающим людям, деятельности – и в итоге с помощью классного воспитателя учиться «строить» себя, создавать себя, воспитывать себя. В гимназическом плане это называется индивидуальной персонифицированной работой с каждым гимназистом через включение его в индивидуально значимые виды деятельности. К грамотному выполнению ее учителей, классных воспитателей специально готовят.

В гимназических классах третьей ступени (8–11-е классы) осуществляется идея ранней профессионализации гимназистов. Причем уже в 8-м классе гимназии проводится профильное обу-

чение: в физико-математическом, химико-биологическом, юридическом, психологическом, белорусском и русском филологических классах и в классе физической культуры. В течение года за каждым учащимся 8-го класса сохраняется «право на ошибку», право выбора, перехода из одной специализации в другую. Этот год – время участия в разнообразных видах деятельности, самосовершенствования и размышления над собой, своими планами, возможность «применять» себя к разным областям знаний, к общению, человеческим отношениям. Целый год пребывания в неупорядоченных (по замыслу авторов воспитательной системы) пространствах дает умному, способному, чуткому школьнику очень важный социальный опыт и возможность достижений в личностном развитии. Конечно же, обеспечение индивидуальных запросов школьника на этом этапе гимназического обучения связано с целым рядом организационных трудностей, неудобств, риска. Однако задача, связанная с организацией жизнедеятельности на третьей ступени, – пробудить способность к самокоррекции, способность понимать важность реализации личностных потенциалов, понимать необходимость и возможность перемен для самосовершенствования, допустимость проб и ошибок в индивидуальном пути каждого – стоит любых педагогических напряжений.

Таким образом, гимназисты 9–11 классов постигают профилирующие дисциплины уже на углубленном уровне, имеют право выбора спецкурсов, проходят профессионально-исследовательскую практику под руководством специалистов – профессоров, доцентов гродненских вузов. Практика направлена на развитие специальных способностей, связанных с жизненными интересами гимназистов. Проводится интенсивная серьезная исследовательская деятельность: в школе-гимназии создан музей Е.Ф. Карского; выполнено изучение ближайшей территории, окружающей школу, и составлено коллективное ее описание «Флора и фауна территории Румлево – памятника природы XVIII века» под руководством профессора В.А. Бахарева.

Следовательно, ведущая системообразующая деятельность гимназии – это познание. Однако кроме приоритета познавательной деятельности на уроках здесь большое внимание уделяется внеурочному образовательному пространству, сферам досуга: спорту и туризму, художественному творчеству, разноплановой краеведческой работе.

И все-таки, почему воспитательная система школы-гимназии № 30 названа индивидуализированной? Как осуществляется этот замысел, зафиксированный в модели будущей воспитательной системы?

Принципом, обеспечивающим индивидуализированный образовательно-воспитательный процесс, является работа учащегося в особом режиме проектирования, когда сами учащиеся (особенно это касается третьей ступени, хотя ученика готовят к этому уже на первой ступени обучения) выбирают свое образование. У каждого гимназиста есть реальная возможность выбрать свой путь образования и развития, свои способы работы, свой режим дня и разнообразной деятельности. Ему предоставлена возможность иметь индивидуальный учебный план и учебные программы отдельных предметов для более основательного, чем требуется по стандартам образования, обучения. Учащийся имеет соответствующее его ожиданиям расписание, может выбрать предметы и спецкурсы, которые он хотел бы углубленно изучать. У него есть возможность ускоренного изучения отдельных предметов и спецкурсов с учетом личной работоспособности. В школе созданы разновозрастные временные творческие коллективы, специфически решающие задачи познания по авторским программам и проектам, утвержденным предметными кафедрами гимназии. В результате гимназист шаг за шагом осваивает, а к старшим классам «присваивает» практику самостоятельного управления собственным образованием, самосовершенствованием, самореализацией. Именно этот смысл заложен в понятии «индивидуализированная воспитательная система».

А какое же место отведено программам воспитания, ключевым воспитательным делам, коллективной творческой деятельности как главной идее коммунарской методики? В этом-то и дело, что воспитание и обучение школьников в этом уникальном варианте воспитательной системы слито воедино. И если воспитание – управление развитием личности, то это и есть важнейшая задача школы-гимназии № 30. Это полностью соответствует размышлениям директора гимназии: «Конкурентоспособность интеллекта выпускника гимназии подтверждается высоким процентом (99–100) поступления в вузы». Однако только этот показатель не исчерпывает цели, которая заявлена школой-гимназией. Тщательно изучаются, как феномен последствия, показатели уровня воспитанности гимназиста: «восприимчивость к воспитанию, ориентация на социальные идеалы человечества, социально-нравственная зрелость, креативность, потребность в самосовершенствовании, готовность и способность к жизненному самоопределению. Наличие этих качеств подтверждается в жизненном пути практически каждого выпускника».

Таким образом, с полной уверенностью можно сказать, что такие учебные заведения, как Гродненская школа-гимназия № 30 – духовное достояние нашего государства.



## ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ

• Творческие способности личности и их развитие. • Технология воспитания социального творчества (И.П. Иванов). • Технологии, ориентированные на развитие творческих способностей учащихся (И.П. Волков). • Технология решения изобретательских задач Г.С. Альтшуллера.

*Основные понятия: способности, творческие способности, творчество, социальное творчество, КТД (коллективная творческая деятельность).*

### § 1. Творческие способности личности и их развитие

Концепция обучения как передача социального опыта, накопленного предыдущими поколениями, больше не работает эффективно. Главной ценностью образования становится формирование в человеке потребности и возможности выйти за пределы изучаемого, способности к саморазвитию, непрерывному и гибкому самообразованию на протяжении всей жизни. Глубинный смысл преобразования образовательно-воспитательной системы заключается в признании главной педагогической ценностью развитие творческой личности.

Творчество начинается тогда, когда решение не может быть достигнуто путем логического вывода из имеющихся посылок, когда познающий добывает знания с использованием гипотез, догадок, интуиции.

Творчество неуловимо, оно поражает своей загадочностью, неповторимостью.

Творчество – это результат упорной работы над собой, – утверждают одни.

Творчество – это озарение, – утверждают другие.

Творчество – это дар Божий, это чудо, оно непредсказуемо, – настаивают третьи.

А. Маслоу, автор гуманистической теории личности, считал, что творчество является наиболее универсальной характеристикой людей, неотъемлемым свойством природы человека, оно потенциально присутствует во всех людях от рождения. Чтобы быть творческим человеком, не обязательно писать книги, сочинять музыку или создавать живописные полотна. Творчество – универсальная функция человека, которая ведет ко всем формам самовыражения.

**Творчество** – деятельность, результатом которой является создание новых материальных и духовных ценностей. Новизна – вот что отличает творчество от ремесла, творец не может не быть ремесленником – не может не владеть всеми навыками своего ремесла, ремесленник может и не быть творцом.

Творчество – это самовыражение в самом широком значении этого слова, «творчество менее всего есть поглощенность собой, оно всегда есть выход из себя» (Н.А. Бердяев).

Творчество предполагает наличие у личности мотивов, знаний и умений, обобщенных творческих способностей личности, благодаря которым создается продукт, отличающийся новизной, оригинальностью, уникальностью.

Мотивами творчества является стремление человека реализовать свой дар, желание испытать себя во всем, удовлетворение своей любознательности.

Задатки – врожденные анатомо-физиологические особенности нервной системы, мозга, составляющие природную основу развития способностей.

Способности – индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся условием успешного выполнения той или иной продуктивной деятельности.

Одаренность – качественное своеобразное сочетание способностей, обеспечивающее успешное выполнение деятельности.

Талант – высокий уровень развития способностей, прежде всего специальных. О наличии таланта следует судить по результатам деятельности человека, которые должны отличаться принципиальной новизной, оригинальностью.

*Обобщенные творческие способности личности:*

- самостоятельное видение проблем, аналитическое мышление;
- умение перенести ЗУН и СУД в новую ситуацию;
- видение новой стороны в знакомом объекте (альтернативное мышление);
- умение комбинировать, синтезировать ранее усвоенные способы деятельности в новые (синтетическое, комбинационное мышление).

Творческие способности существуют параллельно и независимо от общих и специальных способностей.

Одной из основных характеристик творческой личности является ее направленность, выраженная в иерархической структуре потребностно-мотивационной сферы, в которой доминируют мотивы (влечения, желания, склонности, интересы, потребности), непосредственно связанные с содержанием деятельности.

В материалах исследований психологии творчества содержится много параметров, характеризующих это свойство лично-

сти. У П. Торренса их четыре (беглость, гибкость, оригинальность, разработанность), у В. Лоуэнфельда – восемь (умение видеть проблему, беглость, гибкость, оригинальность, способность к синтезу и анализу, ощущение стройности организации идей).

Беглость П. Торренс рассматривает как способность к продуцированию максимально большого числа идей. Этот показатель не является специфическим для творчества, однако, чем больше идей, тем больше возможностей для выбора из них наиболее оригинальных.

Оригинальность – способность выдвигать новые, неожиданные идеи, отличающиеся от широко известных, общепринятых, банальных.

Гибкость – способность легко переходить от явлений одного класса к явлениям другого класса, часто очень далеким по содержанию.

Разработанность – умение детально, творчески разрабатывать существующие идеи. Умение продуцировать оригинальные идеи и умение творчески разрабатывать существующие, как варианты творческой деятельности, специалистами не ранжируются, считается, что это просто разные способы реализации творческой личности.

Уже в третьем веке нашей эры греческий математик Папп ввел в оборот термин «эвристика», которым назвал науку о решении творческих задач.

К сороковым годам XX столетия относится появление современной эвристики – технологий поиска новых решений.

Современные методы поиска новых решений подразделяются на рациональные (морфологический анализ, алгоритм решения изобретательских задач, функционально-физическая методика конструирования и др.) и иррациональные, опирающиеся на активизацию творческих способностей изобретателя, его интуицию, фантазию, способность к аналогиям (мозговая атака, синектика как совмещение разнородных элементов и др.).

Простейшим инструментом коллективного поиска решений является мозговая атака, которую можно с успехом применять и в учебном процессе.

Как заметил А. Осборн, автор данного метода, люди делятся на две категории: на фантазеров и скептиков. Скептики умеют хорошо оценивать идеи, но плохо привязывают их к реальности. Поиск решения ведется в два этапа. Вначале собираются только фантазеры и, развивая идеи друг друга, выдумывают все, что им заблагорассудится. Отсутствие критики позволяет им раскрыться, забыть об ограничении задач и в пылу общей суматохи высказывать что-то совсем непривычное и потому, быть может, легко-

применимое, решающее задачу (здесь строго выполняется правило «запрета критики»). Затем группа скептиков пытается найти в записях предыдущего этапа какие-то рациональные зерна. В их задачу входит не только оценка идей, но и анализ скрытых возможностей в каждом высказанном предложении. Иногда эти группы называют группой «генераторов» и группой «экспертов».

В современной психолого-педагогической науке считается, что творчество – понятие условное, может выражаться не только в создании принципиально нового, не существовавшего ранее, но и в открытии относительно нового (для данной области, данного времени, в данном месте, для самого субъекта).

Достижение творческого уровня развития личности может считаться наивысшим результатом в любой педагогической технологии. Но существуют технологии, в которых развитие творческих способностей является приоритетной целью, это:

- технология воспитания социального творчества И.П. Иванова;
- выявление и развитие творческих способностей И.П. Волкова;
- технология технического творчества (технология решения изобретательских задач Г.С. Альтшуллера).

## **§ 2. Технология воспитания социального творчества (И.П. Иванов)**

Технология воспитания социального творчества И.П. Иванова – это система условий, методов, приемов и организационных форм воспитания, обеспечивающих формирование и творческое развитие коллектива взрослых и детей на принципах гуманизма. Разработана в России Игорем Петровичем Ивановым и его единомышленниками в конце 50-х гг. XX в.

Основная цель и результат применения технологии коллективной творческой деятельности – раскрепощение личности воспитателя и воспитанника, формирование гуманистического мировоззрения, гражданского самосознания человека, его способности к социальному творчеству.

В основе технологии коллективной творческой деятельности лежат педагогические идеи Н.К. Крупской, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкого, Т.Е. Конниковой, С.Л. Соловейчика.

Впервые методика коллективной творческой деятельности апробирована И.П. Ивановым в созданной им в 1959 г. коммуне юных фрунзенцев – сводной пионерской дружине при Фрунзенском районном Доме пионеров.

Разработку методики коллективной творческой деятельности И.П. Иванова продолжил творческий коллектив студентов и

преподавателей Ленинградского государственного педагогического института имени Герцена (коммуна имени А.С. Макаренко, 1963–1973 гг.). Экспериментальная система внедрялась в практику через «спутники» коммуны, действовавшие в ленинградских школах.

Технология коллективной творческой деятельности возникла как альтернативная авторитарной командно-бюрократической системе воспитания. Она противостояла негативным сторонам официальной школы и педагогики 50–70-х гг. – педагогике массовых мероприятий.

В основу коллективного творческого воспитания положены следующие принципы: сотрудничество взрослых и детей, социально полезная направленность, многоролевой характер деятельности, творчество.

Кроме того, «педагогика общей заботы» (одно из названий технологии) поддерживала такие идеи коллективного творческого воспитания, как коллективное творчество, единое целеполагание, общее участие в организации дела, ситуации-образцы, эмоциональное насыщение жизни коллектива, социальная направленность деятельности. Суть каждой из этих идей заключается в коллективной творческой направленности деятельности, выработке и осмыслении взрослыми и детьми целей и идеалов совместной жизни.

Так, коллективное творчество предполагает организацию и проведение совместных дел, ситуаций коллективного общения не по заданному сценарию, а с фантазией, игрой, импровизацией. Не следует понимать это как абсолютную новизну, как создание чего-то уникального, хотя может быть и такое. Чаще всего это субъективное творчество – открытие нового именно для этих ребят, именно для этого коллектива.

Коллективное целеполагание как совместная выработка и осмысление взрослыми и воспитанниками целей и идеалов своей коллективной жизни включает в себя разработку общих долгосрочных целей и выбор конкретных дел. Именно при определении перспективы велика роль ребят-лидеров и взрослых, их личных позиций, идеалов, убеждений.

Ситуации-образцы – это «вкрапление лучшей жизни в обычную» жизнь ребят (С.Л. Соловейчик). Ситуация-образец – это ограниченный во времени (от нескольких часов до месяца) отрезок жизни коллектива, в котором воспитанники и взрослые живут повышенной интенсивной, напряженной коллективной жизнью в соответствии с идеалами демократии, гуманизма, творчества. За один такой день готовятся, проводятся, осмысливаются 5–7 совместных творческих дел (например, творческая учеба актива).

Каждая из перечисленных идей может быть осуществлена более-менее самостоятельно, даст свой результат (отдельные качества), длительное же, последовательное осуществление всех идей в их взаимных связях и соответствующих значениях может развивать личность общественную и демократическую, творческую и гуманную.

Суть технологии социального творчества И.П. Иванова определяет 4 положения, характеризующие ее *основные черты*.

1. Создание коллектива на основе привлекательных для детей идеалов, не провозглашаемых в виде лозунгов, а рождаемых в процессе участия воспитанников в организации социально значимых целей.

Центральное звено технологии – понятие общей, творческой заботы от улучшения окружающей жизни. Такая забота есть по сути гуманистически мотивированная деятельность, в процессе которой изменяется образ жизни детей и создаются условия для нравственного развития подростка.

2. Организация деятельности как общественно значимой (для людей, для близкого и далекого друга), интересной для каждой личности и творческой (творчески, иначе зачем?), художественно оформленной (ритуалами, традиции, игровые формы). Особую роль в эмоциональном сплочении коллектива имеет их участие в изобретении новых (чаще игровых) форм деятельности. Так были придуманы ставшие популярными творческие дела: концерт-ромашка, город веселых мастеров, турнир знатоков, день рыцаря, защита фантастических проектов.

3. Построение самоуправления на принципах периодической сменяемости организаторов с целью включения всех воспитанников в общую деятельность. Особый способ организации КТД – совет дела. Главная задача исключить деление коллектива на актив и пассив, все вместе готовят дело, обсуждают успехи и неудачи. Внутри коллектива создаются временные микрогруппы. Предложения микрогрупп обсуждаются на общем собрании отряда, класса (защита и конкурс проектов). Лучший проект направляется в совет дела школы. Окончательно план дела принимается общим сбором.

И.П. Иванов предлагал так строить работу, чтобы план общих дел был результатом творчества всех, чтобы каждый чувствовал, что выполняет план, в который вошли и его предложения.

4. Особые отношения в коллективе, проникнутые заботой о каждом, включающие помощь, поддержку, заинтересованность в судьбе товарища, в его успехе. Эти отношения закреплены в позиции педагога как старшего друга. Как правило, таким коллективам свойственны искренность, юмор, понимание взрослыми устрем-

ленности подростков к самореализации не только в общественной деятельности, но и в любви, дружбе, сострадании к слабому.

Особая роль в коллективном творческом воспитании принадлежит сбору. В практике сложились различные виды сборов (сбор-огонек, сбор знакомства, сбор–разработка КТД, сбор-анализ, а также однодневные, многодневные и летние лагерные сборы).

Сбор выступает средством эмоционального сплочения коллектива, активным методом обучения гуманной и творческой коллективной жизни детей и взрослых, способом подведения итогов и одновременно поиска старта в движении к новым перспективам.

В.А. Караковский назвал сбор наивысшей концентрацией положительного воспитательного опыта школы, педагогической лабораторией, в которой идет постоянный поиск и апробация новых форм воспитания.

**Коллективная творческая деятельность** – это социальное творчество, направленное на служение людям, Родине, творчество самостроительства личности. Его содержание – забота о себе, о других, о своем коллективе, о близких и далеких людях в конкретных практических социальных ситуациях.

Эти идеи становятся центром целой серии коллективных творческих дел (КТД) разных видов. КТД – это основное звено методики коллективного творческого воспитания. Коллективное творческое дело – это способ организации яркой, наполненной трудом и игрой, творчеством и радостью жизни и в то же время основное воспитательное средство. Если рассматривать коллективные творческие дела как обособленные системные образования, то, несмотря на их большое разнообразие, все они выстроены в определенной последовательности.

Алгоритм организации и проведения КТД состоит их этапов: поиск, целеполагание и организация, прогнозирование и планирование, реализация, аналитико-рефлексивная деятельность.

*I этап: поиск*

Задачи,  
содержание,  
обеспечение

Подготовка  
сбора – старта

*II этап: целеполагание,  
организация*

Сбор –  
старт

Выборы  
совета дела

*III этап: мозговой штурм,  
прогнозирование и планирование*

План  
подготовки

Работа микро-  
коллектива

*IV этап: реализация целей*

Проверка  
готовности

Проведение  
дела

*V этап: анализ, рефлексия*

Подготовка  
коллективного  
анализа

Сбор – «огонек»  
(анализ)

*VI этап: последствие*

Реализация  
решений

Минимальная технология КТД – «коллективное планирование – подготовка – проведение – коллективный анализ». Ее суть в следующем: после принятия решения о проведении коллективного дела первичный коллектив делится на группы (команды, звенья, бригады).

Группы вырабатывают предложения по организации дела и выдвигают своих представителей во временную группу организаторов («совет дела»). Совет дела разрабатывает на основе предложений групп проект КТД, дает задания группам по подготовке, помогает группам и координирует их усилия. Проведение коллективного творческого дела снова в той или иной мере опирается на активность (выступления, действия) групп, подключая для активизации школьников соревновательность, игру и импровизацию. После окончания дела проводится совместный анализ дел, организованный так, чтобы все участники дела могли выразить свое отношение, мнения, чувства по поводу прошедшего события.

Разнообразные приемы и действия в процессе КТД выстроены в определенной последовательности, предусматривают *6 стадий организации*.

*Первая стадия – предварительная работа.* Педагоги определяют воспитательные задачи, продумывают различные варианты, которые могут быть предложены на выбор детям, увлекают перспективой.

Что лучше сделать? С кем? Для кого? Когда? При этом взрослые не диктуют, не навязывают, а размышляют вместе с учащимися.

*Вторая стадия – коллективное планирование.* Теперь действуют сами дети. Они ищут ответы на поставленные вопросы в микроколлективах (группах, звеньях). Этот разговор условно называют *сбором-стартом*. Успех его во многом обеспечивает *ведущий*. Он составляет выдвинутые варианты, задает уточняющие вопросы, предлагает обосновать выдвинутые идеи, проводятся выборы Совета дела.

*Третья стадия – коллективная подготовка дела.* Совет дела уточняет, конкретизирует план подготовки и проведения КТД, затем организует его выполнение, поощряя инициативу каждого участника. Подготовка может идти по группам.

Дети могут слабо включаться, а то и вовсе не включаться в практическую работу, т.к. у них нет умения преодолевать трудности. Здесь велика роль взрослого, характер его воздействия на детей. Не допуская открытого давления побуждать детей к участию в осуществлении общего замысла.

*Четвертая стадия – проведение КТД.* Осуществляется конкретный план, составленный Советом дела. Здесь не нужно бояться отклонений от замыслов, не следует также бояться и



ошибок, допущенных участниками. Все это – школа жизни. Педагог незаметно направляет детей, регулирует их настроение, помогает сгладить неудавшиеся моменты.

*Пятая стадия – коллективное подведение итогов КТД.* Это может быть общий сбор коллектива или по группам. Каждый высказывает свое мнение, обсуждаются положительные и отрицательные стороны подготовки и проведения КТД. Могут использоваться и другие формы: опрос, анкета, творческий отчет. Главное, чтобы каждый участвовал в размышлении об опыте (своем собственном и своих товарищей) проведения КТД, учился анализировать, оценивать, извлекать уроки на будущее, выдвигать более сложные, чем прежде задачи, вопросы. Школьники учатся вырабатывать общественное мнение, создавать добрые традиции.

*Шестая стадия – ближайшее последствие КТД.* На общем сборе, в анкете дети и взрослые высказали предложения, поделились своими впечатлениями, переживаниями. Педагогу все это надо взять на заметку, чтобы использовать в дальнейшей работе. Известно, что далеко не все школьники готовы осуществлять свои собственные решения, закреплять приобретенный опыт. Необходимо приложить максимум усилий для того, чтобы коллективно приняться за осуществление тех предложений, которые были высказаны на итоговом сборе. Намечается программа действий, определяются новые дела.

Чтобы обеспечить реализацию воспитательных возможностей КТД, педагогу необходимо соблюдать *определенные условия.*

*Во-первых:* нельзя нарушать последовательность действий (стадий) при подготовке и проведении любого КТД, допускать изменения позиции, роли педагога как старшего друга.

*Во-вторых:* подготовка и проведение любого КТД требует того, чтобы взрослые вместе с детьми опирались на опыт предшествующих дел.

*В-третьих:* необходимо учитывать опыт и знания учащихся, полученные в учебно-воспитательном процессе.

КТД – лишь один из компонентов общей системы средств воспитания, как педагогическая технология коллективная творческая деятельность или отдельные ее элементы могут быть использованы при подготовке и проведении различных форм работы.

Коллективная творческая деятельность разнообразна по содержанию.

Традиционно выделяют следующие виды КТД:

- социально-ориентированные;
- этические;
- художественные (эстетические);

- познавательные;
- спортивные;
- трудовые и др.

Например, познавательные дела: общественный смотр знаний, уроки творчества, деловые и ролевые игры, конференции и брифинги, дидактические сказки, «Робинзонада» и др. Они позволяют участникам реализовывать различные способности (например, творческие, коммуникативные, перцептивные). Вместе с тем создаются условия совершенствования мастерства и расширения общего культурного кругозора.

### **§ 3. Технологии, ориентированные на развитие творческих способностей учащихся (И.П. Волков)**

Волков Игорь Павлович – педагог-новатор, заслуженный учитель РФ (г. Реутов Московской области). Им разработана и осуществлена технология творческого развивающего обучения, в соответствии с которой последовательно формируются творческие способности личности на основе свободного выбора ребенком внеурочной деятельности.

Опыт работы педагога подтверждает положение о том, что все дети обладают разнообразными потенциальными способностями. Задача школы – выявить и развить их в доступной и интересной деятельности. Вызывающие восхищение работы выполняют обычные дети. Развить способности – это значит вооружить ребенка способом деятельности, дать ему в руки ключ, принцип выполнения работы, создать условия для выявления и расцвета его одаренности.

Задачи школы, считает И.П. Волков, – так построить обучение, чтобы максимально развить заложенные природой способности каждого ученика к определенным видам деятельности.

«...в каждой школе (и об этом, в частности, говорит и наш собственный многолетний опыт) есть одаренные дети, способные достичь при благоприятных условиях обучения выдающихся результатов в видах деятельности, соответствующих их склонностям и интересам. Важно только найти для каждого такую деятельность.

Какими бы феноменальными ни были задатки, сами по себе, вне обучения, вне деятельности, они развиваться не могут.

Однако задатки и способности к определенной деятельности далеко не всегда проявляются в раннем детстве. И поэтому очень рискованно развивать ребенка в одном направлении только потому, что у него вроде бы проявились способности к какому-то виду труда или искусства. Тем самым мы отнимаем у него время и силы для занятий другими областями деятельности.

Ребенка надо учить и развивать всесторонне, чтобы дать возможность проявиться его скрытым, может быть очень глубоко, способностям. Осуществить это можно только в процессе обучения под руководством взрослых. И чтобы это осуществить, надо дать ученику возможность проявить себя в активной деятельности широкого диапазона начиная с самого раннего возраста» (И.П. Волков «Учим творчеству»).

*Акценты целей по И.П. Волкову:*

- выявить, учесть и развить творческие способности;
- фронтально приобщить школьников к многообразной творческой деятельности с выходом на конкретный продукт.

*Концептуальные положения*

Компьютерный подход к обучению: детям даются алгоритмы решения конкретных задач, в первую очередь творческих; к ним прилагается информационное и исполнительское обеспечение.

Обучение по двум равноценным направлениям: 1) единая базовая программа; 2) творческая деятельность.

Блочно-параллельная структура учебного материала.

Выявление, учет и развитие индивидуальных творческих способностей (творческие книжки и дневники).

Начальный период формирования талантливости в рамках массовой школы.

Включение важнейших для данной сферы методов науки и обобщенных способов решения проблем.

*Особенности содержания.* Дидактическая реконструкция учебного материала и блочно-параллельная система обучения основаны на внутрипредметных и межпредметных связях. Вместо последовательности предметов, разделов и тем традиционно построенной программы предлагается объединить узловые вопросы, на которых основан раздел, предмет или несколько предметов. Эти вопросы вводятся в кратчайшие сроки после начала обучения и изучаются одновременно, параллельно и во взаимосвязи путем выполнения практических работ по всем разделам, входящим в блок. Таких блоков может быть несколько.

*Особенности методики.* Наиболее эффективный путь развития индивидуальных способностей – приобщение всех школьников к продуктивной творческой деятельности с 1 класса.

Одна из форм развития творческих способностей – уроки творчества – целью которых является общее развитие и формирование качеств творческой личности младших школьников. На таких уроках школьники включаются в разнообразную деятельность, специально подбираются виды практических работ (20–25 наименований). Выполнение этих работ требует использования знаний по труду, рисова-

нию, черчению и др. Для освоения на уроках творчества выделены следующие виды работ: рисование, черчение, перспектива, изготовление моделей, макетов, электротехника, механика, столярное, слесарное дело, лепка, шитье, резьба по дереву, чеканка по металлу, папье-маше, узоры и аппликации из соломы, мозаика и изделия из бумаги и картона, чтение научно-популярных журналов.

На уроках творчества реализуется общедидактический принцип межпредметных связей.

В приобщении школьников к самостоятельной и творческой деятельности широко используются все формы внеклассной работы, но с одним условием – работа должна быть направлена на создание конкретного продукта, который можно было бы фиксировать в творческой книжке. Творческая книжка – это документ, в котором отмечаются все самостоятельные (а не только творческие) работы, выполненные сверх учебной программы, соответствующие определенным нормам, например: 10 фотографий, 5–8 рисунков, письменные работы (рефераты, конспекты) объемом не менее 15 тетрадных страниц, музыкальный концерт длительностью не менее 10 минут и т.д. При выдаче книжка заверяется печатью на каждом развороте и учитывается при поступлении в другие учебные заведения. Содержание и построение обучения позволяют выявить и целенаправленно развивать задатки и способности детей, вырабатывать способность проявлять творчество в любом деле.

В дополнение к существующим формам внеклассной работы предлагается новая – творческие комнаты. В творческой комнате любого типа (литературной, физической, химической, биологической и т.д.) ученики, независимо от возраста получают начальную профессиональную подготовку. Например, в литературной творческой комнате ученики обучаются правилам написания литературных произведений разных жанров; в биологической – проводят исследования, опыты; в технической – овладевают профессиональными навыками работы инструментами на станках при изготовлении каких-либо изделий, а также конструирования, изобретательства и т.п.

#### **§ 4. Технология решения изобретательских задач**

**Г.С. Альтшуллера**

*Акценты целей:*

- обучить творческой деятельности;
- ознакомить с приемами творческого воображения;
- научить решать изобретательские задачи.

*Концептуальные положения:*

- теория – катализатор творческого решения проблем;

- знания – инструмент, основа творческой интуиции;
- творческими способностями наделен каждый (изобретать могут все);
- творчеству, как любой деятельности, можно учиться;
- включить основные и доступные школьникам типы проблем, характерные для данной сферы науки или практики.

*Особенности содержания.* Процесс поисковой, изобретательской деятельности представляет собой основное содержание обучения.

Основным понятием теории решения изобретательских задач является противоречие. При возникновении противоречия возможны два пути его разрешения: 1) компромисс, примирение противоположных требований, предъявляемых, например, к определенной конструкции; 2) выдвижение качественно новой идеи или принципиально новой конструкции.

Г.С. Альтшуллер выделяет 40 типов принципов устранения технических противоречий: дробления, вытеснения, местного качества, асимметрии, объединения, универсальности, «матрешки», антивеса, предварительного напряжения, предварительного исполнения, «заранее подложенной подушки», эквипотенциальности, «наоборот», сфероидальности, динамичности, перехода в другое измерение, частичного или избыточного решения, использования механических колебаний, периодического действия, непрерывности полезного действия, проскока, «обратить вред в пользу», обратной связи, «посредника», самообслуживания, копирования, дешевой недолговечности взамен дорогой долговечности, замены, использования пневмо- и гидроконструкций, применения гибких оболочек и тонких пленок, применения пористых материалов, изменения окраски, однородности, отброса и регенерации частей, изменения физико-механических параметров объекта, применения фазовых переходов, термического расширения, сильных окислителей, инертной среды, композиционных материалов.

В методике имеют место как индивидуальные, так и коллективные приемы. К последним относятся: эвристическая игра, мозговой штурм, коллективный поиск.

Мозговая атака (брейнсторминг) как метод коллективного генерирования идей решения творческой задачи был предложен А.Ф. Осборном. Цель этого метода заключается в сборе как можно большего количества идей, освобождении от инерции мышления, преодолении привычного хода мысли в решении творческой задачи.

Основной принцип и правило этого метода – категорически запрещается критиковать предложенные участниками идеи, при

этом всевозможные реплики, шутки поощряются. Успех применения метода во многом зависит от руководителя дискуссии, который должен умело направлять ее – ход, удачно ставить стимулирующие вопросы, осуществлять подсказки, использовать шутки, реплики.

Наиболее оптимальной по численности считается группа от 7 до 15 человек. Большую группу делят на подгруппы. Желательно, чтобы у участников был разный уровень образования, разные специальности, однако рекомендуется соблюдать баланс между участниками разного уровня активности, характера и темперамента.

Отбор идей производят специалисты-эксперты, которые осуществляют их оценку в два этапа. Вначале из общего количества отбирают наиболее оригинальные и рациональные, а потом отбирается самая оптимальная, с учетом специфики творческой задачи и цели ее решения.

## **АЛЬТЕРНАТИВНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ ЗАРУБЕЖНОЙ ШКОЛЫ**

- Понятие «альтернативная педагогическая технология».
- Вальдорфская педагогика Р. Штейнера.
- Технология свободного труда С. Френе.
- Технология мастерских.

**Основные понятия:** *альтернатива, альтернативные технологии, авторитарность, свободное воспитание, антропософия, индивидуальность, новое воспитание.*

### **§ 1. Понятие «альтернативная педагогическая технология»**

В поисках путей развития системы образования в науке и практике предлагается немало вариантов решения различных проблем. Одни варианты представляют технологии на основе *модернизации* существующей традиционной системы, другие называются *альтернативными*.

Под альтернативными технологиями в широком смысле понимаются такие, которые отличаются от традиционной системы обучения по целям, содержанию, формам, методам, отношениям или позициям участников педагогического процесса. С этой точки зрения всякая инновация (обновление, модернизация ТО) может называться *альтернативной*.

Однако в современной педагогике *альтернативными технологиями* называют такие, которые пересматривают, изменяют *концептуальные*, то есть самые *существенные* (социальные, психологические, философские) *основания* традиционного педагогического процесса.

Важнейшая консервативная сторона традиционной системы образования – *классно-урочная* организация учебного процесса. Ее альтернатива – *отказ* от организационных атрибутов классно-урочной системы, обязательности посещения занятий и других организационно-институциональных характеристик школы, таких, как экзамены, стандарты, деление на классы по возрасту и т.д., некоторые формы дифференциации и индивидуализации, деятельность разновозрастных групп, различные формы внеурочной работы и другие.

В западноевропейских странах получила распространение технология «Иеноплан», которая основывается на постоянных разновозрастных группах и отличном от класса обустройстве помещения для работы.

Одной из особенностей современной технологии традиционного обучения, остро проявившейся в последнее десятилетие, является «насилие» над физической и психической природой ребенка (непосильная умственная нагрузка, ограничение физического движения, игнорирование закономерностей развития ребенка и др.). Поэтому второе, альтернативное направление в модернизации образования объединяют так называемые природосообразные технологии.

Еще одна из сущностных характеристик традиционного обучения – авторитарность, подчиненное положение ребенка по отношению к педагогу. Альтернатива этой системе – свободное воспитание – зародилось еще в древности (Демокрит, Сократ, Платон, Аристотель), прошла сквозь века (В. Ратке, Я.А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо) к новым временам (Л. Толстой, М. Монтессори, А. Нейл, К. Вентцель, П. Блонский, П. Каптерев). Оно провозглашает в качестве основной идеи воспитания – обеспечить ребенку независимый свободный выбор поступка и деятельности.

На волне критики регламентированной, стандартизированной классно-урочной системы, в обстановке интенсивных поисков повышения эффективности школьного обучения и воспитания появились так называемые *открытые школы*, основная цель которых – более тесная интеграция образования с окружающим миром, замена стереотипа школьного обучения другими организационными формами.

В период острого естественно-научного кризиса начала XX века, обострившего проблемы соотношения сознания и мате-

рии, еще одной мощной альтернативой традиционной педагогики выступают *развивающие технологии*, основанные на субъектности позиции ребенка в учебно-воспитательном процессе и приоритетности целей формирования мышления – СУД (Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и др.).

Сегодня эти и другие альтернативные идеи – один из источников новой, рождающейся парадигмы образования XXI века, целью которого будет свободный творческий человек.

Альтернатива – термин, принятый в философии. Альтернатива – необходимость выбора между взаимоисключающими двумя возможностями, обусловленная потребностью решиться на одно из двух. Так, к гуманистической альтернативе, т.е. к оппозиции к традиционному формирующему подходу, относятся действительно авторские подходы учителей-новаторов, объединенные в педагогику сотрудничества.

Под альтернативными технологиями рассматривают те, которые противостоят традиционной системе обучения какой-либо своей стороной, будь то цели, содержание, формы, методы, отношения, позиции участников педагогического процесса. С этой точки зрения всякая инновация может претендовать на статус альтернативной технологии.

Т.о. альтернативные технологии – это радикальный отказ как от традиционных концептуальных оснований педагогического процесса (социально-философских), так и от общепринятых организационных, содержательных и методических принципов, и замена их другими, альтернативными.

## **§ 2. Вальдорфская педагогика Р. Штейнера**

Основы вальдорфской педагогики разработаны немецким философом и педагогом Рудольфом Штейнером (1861–1925), создателем антропософии. Согласно антропософии развитие способности к познанию приводит человека к совершенству. Развитие и образование человека в антропософской интерпретации представляется как целостное взаимодействие его телесных, душевных и духовных сфер с аналогичными сферами внешнего мира.

Первая школа была основана в 1919 г. в Штутгарте для детей рабочих табачной фабрики «Вальдорф Астория». От названия фабрики и происходит название «Вальдорфская».

По всему миру работают штайнеровские или вальдорфские школы. Их насчитывается около 600. Опрос, который был проведен среди выпускников штайнеровских школ, показал, что среди выпускников этих школ не нашлось ни одного безработного.



Средний экзаменационный балл у выпускников этих школ выше среднестатистического. Опросы показывают, что выпускники штайнеровских школ приспособлены к жизни лучше своих сверстников и быстрее могут найти работу или учебу. Какие же идеи и методы позволяют достигать таких результатов?

Первая школа была основана в Германии, поэтому иногда можно слышать, что и штайнеровская педагогика является немецкой. На самом деле такие утверждения являются заблуждением. Безусловно, в Германии шла и идет огромная работа по развитию штайнеровской педагогики, но по своей внутренней сущности она интернациональна. Данная педсистема воспитывает открытость к миру, уважение к многообразию культур и людей, способна принимать различные формы в зависимости от окружающей культурной среды. Основой штайнеровской педагогики является уважение к индивидуальности каждого человека, к его свободе и творческим возможностям. Поэтому такая педагогика не могла существовать в тоталитарных режимах. В Германии она была запрещена после прихода к власти национал-социалистов. После Второй мировой войны штайнеровские школы опять стали создаваться, сначала в центральной Европе, а затем по всему миру. Начиная с 1989 г. об этих школах заговорили в бывшем СССР.

Известно, что каждая педагогическая теория или отдельно взятые педагогические методы основываются на определенных представлениях о человеке. На каких же представлениях о человеке основывается штайнеровская педагогика?

Прежде необходимо проследить развитие философской мысли относительно определения человеческой индивидуальности. И если попытаться найти внутренний стержень этих философских направлений, то все философские модели, можно разделить на две основные группы: I группа – это теории, которые не оставляют за человеком права на существование у него свободной духовной индивидуальности. Существо человека определяется с одной стороны наследственностью, с другой – окружением, т.е. человек – это комбинация генов. На эту базовую программу влияет окружающий мир (средовая обусловленность). В свете этой теории мысли, чувства, желания человека – это лишь результат двух основных линий воздействия: наследственности и среды. Если мы таким образом определяем человека, то это не позволяет нам считать его индивидуальность некой автономной сущностью.

Вальдорфская наука исходит из иного понимания человеческого существа. Несомненно, человек наследует многие качества, окружающая среда оказывает огромное влияние на человека. Но,

вальдорфская педагогика принимает во внимание еще одну важную сторону человеческого существа, человеческую индивидуальность, причем эта индивидуальность не является следствием генотипа, среды, а является самоценной духовной сущностью человека, его духовным человеческим началом, человеческим «Я». Эта духовная индивидуальность человека является центром человеческой свободы и творчества. Ведь человек, рассматриваемый лишь как продукт наследственности и окружения, не может обладать ни силой творчества, ни внутренней свободой.

Какова же практика?

Какой практический смысл имеют эти рассуждения для реальной воспитательной работы? Очень важно, что думает учитель о детях, хочет ли он помочь ученикам развить свои способности или выучить их только для служения какой-либо идеологической системе или религиозному культу?

Для учителя важно выяснить для себя свои представления о человеке и взаимосвязь с ежедневной педагогической работой.

Учитель – помощник на пути развития.

Для вальдорфской науки важно, каким человеком является учитель, что и как он думает и чувствует.

Видит ли он лишь «материал для обработки» или он видит 30 маленьких индивидуальностей. Обращаясь к каждому из них, учитель чувствует себя помощником на пути развития их способностей.

*Цель вальдорфской педагогики* – это позиция ученика, воспитание свободных, способных и творчески мыслящих людей.

Итак, в вальдорфской педагогике ребенок – существо духовное, имеющее помимо физического тела еще и душу – божественное начало.

Ребенок приходит на Землю с определенной миссией. Высвободить душу ребенка, дать свершиться этой миссии – основная задача школы.

Вальдорфская педагогика является одной из разновидностей воплощения идей «свободного воспитания» и «гуманистической педагогики». Она может быть охарактеризована как система самопознания и саморазвития индивидуальности при партнерстве с учителем, в двуединстве чувственного и сверхчувственного опыта духа, души и тела.

Особенности содержания.

1. Гармоническое сочетание интеллектуального, эстетического и практически-трудового аспектов образования.
2. Широкое дополнительное просвещение (музеи, театр и др.).
3. Межпредметные связи.

4. Обязательные предметы искусства: живопись, эвритмия (искусство выразительных движений) и изображение форм (сложные узоры, графики), музыка (игра на флейте).

5. Большая роль отводится трудовому воспитанию.

Особенности содержания по классам – обучение «по эпохам»:

Дошкольный период ходить, говорить, мыслить;

I: прообразы и сказки; от образа к букве; пение, эвритмия; вязание на спицах;

II: чудеса и легенды; письмо; арифметика; флейта, рисование, ручной труд;

III: сотворение мира и Ветхий Завет; ноты, рисование форм, вязание крючком;

IV: разрыв общего и частного; дроби; европейские мифы; орнамент, канон, вышивка;

V: гармония и античность, Греция; десятичные дроби, оркестр, работа по дереву;

VI: Средние века, борьба добра и зла; Рим; физика, проценты, геометрия, строгание;

VII: пространство и Ренессанс; алгебра, стихи, шитье;

VIII: революции, XIX век; экономика, химия, композиторы, работа с металлом;

IX: экология, технический прогресс и нравственность, история искусств, столярное дело;

X: политика, история, общество, физика, драматургия, керамика;

XI: общество, литература, музыка, скульптура, переплетное дело;

XII: история культуры, импровизация во всех сферах.

Позиция ученика.

- Ребенок в центре педагогической системы.
- Право выбора всего: от формы урока до его плана.
- Право ребенка на ошибки.
- Свобода выбора.
- Право на свободный творческий поиск.
- Отношения ответственной зависимости с коллективом.

Позиция учителя.

- Деятельность учителя является приоритетом, учитель ведет детей в течение 8 лет по всем предметам.
- Учитель – старший товарищ.
- С детьми к предмету, а не с предметом к детям.
- Не знания давать, а давать детям жить на уроке; совместная духовная жизнь ученика и учителя.
- Ожидание созревания сил, заложенных природой.

- Не говорить ребенку «нет», «нельзя».
- Не делать замечаний (отсутствие выделения слабых и сильных).
- Не ставить плохих отметок.
- Не оставлять на второй год.
- Принимать ребенка таким, какой он есть (все дети талантливы).

Вальдорфские школы призваны одновременно развивать тело, мысль, интеллект и нравственность человека. Главный принцип, который заложен в организацию воспитательной системы, – принцип свободы. При этом свобода обязательно подразумевает ответственность. Такие школы представляют собой социальный организм нового типа – союз свободных людей, не зависящих ни от каких управляющих организаций. В школе нет директора. К решению важных вопросов привлекаются родители, которые как правило являются инициаторами открытия любой конкретной школы. В вальдорфских школах нет общих методик, точных учебных планов, учебников. Учителям предоставляется полная самостоятельность в выборе содержания, форм, методов учебно-воспитательного процесса.

В вальдорфской педагогике стержнем развития личности является культура. При этом под культурой понимают все, что окружает людей. Поэтому религия, фольклор, различные ремесла, музыка, изобразительные виды искусств, театр, эвритмия (искусство выразительных движений), интегрированные знания о мире составляют основу содержания разнообразной деятельности учителей и школьников.

Педагог в вальдорфской школе учит своих воспитанников воспринимать все живое в природе. Для учеников обязательна работа на земле. Хоть раз он должен пройти весь путь от посадки зерна до выпечки хлеба. В этом отражен главный принцип трудового воспитания – видеть результаты своего труда.

Яркое слово учителя, ритм, природные материалы, игра, творчество – основные средства обучения и воспитания. Рассказ, беседа, диалог, интегрированный урок, экскурсия – основные методы и формы, которыми вальдорфские учителя владеют в совершенстве. Они опираются на свои глубокие знания индивидуальных особенностей детей, их душевных переживаний, которые становятся стимулом к осознанию своего Я. При этом от образно-художественного представления дети постепенно переходят к интеллектуальному.

Вальдорфские учителя – это высокоэрудированные, прекрасно подготовленные специалисты. Они считают, что главное в образовании – развитие способности чувствовать, умение творчески созидать, знание природы и развитие художественного вкуса.

Классный учитель, который в течение первых восьми лет ведет класс, и другие педагоги строят свои знания не по готовым рецептам, они вместе с учениками ищут ответы на возникающие вопросы, открывают новые знания. При этом они не скрывают, что им, как и воспитанникам, все достается нелегко. Тем самым у детей снимается страх совершить в процессе обучения ошибку. Учителя обходятся без отметок. Суждения-советы они высказывают в своих пожеланиях ученику, в свободном общении. Ученики вальдорфских школ открыты людям, это творческие личности, живущие в гармонии с собой и миром.

### § 3. Технология свободного труда С. Френе

Френе Селестен (1896–1966) – виднейший французский педагог и мыслитель. Включившись в начале XX века в движение за новое воспитание, он создал и до конца жизни руководил экспериментальной сельской начальной школой, где и реализовал свою альтернативную технологию.

*Концептуальные положения.*

- Обучение – процесс природосообразный, проходит естественно, в соответствии с развитием; учитываются особенности возраста и разнообразие способностей детей.
- Отношения между детьми и ценностные ориентации в их сознании являются приоритетом учебно-воспитательного процесса.
- Общественно-полезный труд на всех этапах обучения.
- Большое внимание уделяется школьному самоуправлению.
- Целенаправленно побуждается эмоциональная и интеллектуальная активность детей.
- Используются новые материальные средства обучения и воспитания (типография, рукописные учебные пособия).

Какую же альтернативу педагогическому консерватизму предлагал Френе?

Центральный тезис его концепции сводится к тому, что для воплощения в жизнь прогрессивной педагогики недостаточно изменения организационных форм учебного процесса и методов учебной работы; необходимо создать и широко использовать «новые материальные средства обучения и воспитания».

Среди этих средств на первом месте стоит *школьная типография*. Именно с нее начал Френе свои эксперименты, и долгое время типографская машина являлась неременной принадлежностью каждой школы, работающей по его методам. Он считал, что работа с печатным станком имеет огромное учебное и воспитательное значение: при наборе текста приобретаются навыки

ручного труда, отрабатывается координация движений, развиваются внимание и зрительная память, наконец, существенно повышается грамотность.

Для Френе и его сторонников именно с использованием школьной типографии могли найти свое наиболее полное развитие так называемые *свободные тексты*. Это небольшие сочинения, в которых дети рассказывают о своих семьях, друзьях, о планах на будущее, описывают впечатления, полученные в ходе экскурсий и прогулок. Особенно поощряются сочинения, отражающие трудовую деятельность. Учитель отбирает лучшие из свободных текстов, дети обсуждают их, вносят коррективы и дополнения, а затем печатают. Каждый учащийся получает экземпляр и подшивает его в специальную тетрадку. Эти материалы в дальнейшем играют роль учебных пособий.

Школьная типография и свободные тексты являются, по мысли Френе, наиболее ярким символом новой школы, практическим воплощением идей об активизации учебно-воспитательного процесса и о постоянном изучении личности ребенка, его стремлений и интересов. И в этом смысле свободный текст – не только учебное упражнение по родному языку, а прежде всего важный социально-психологический тест, с помощью которого можно лучше понять взаимоотношения ребенка и окружающей его социальной среды. Составляя свободные тексты, а затем печатая их, ребенок ощущает себя творческой личностью, действует методом проб и ошибок, начинает осознавать причины своих успехов и неудач.

Вместе с тем это совершенно новая, оригинальная концепция обучения родному языку. Традиционные методы вынуждают детей имитировать речь взрослых, а непрерывные однообразные упражнения на применение многочисленных грамматических правил способны вызвать у учеников отвращение к учебе. Свободные тексты возвращают в школу родной язык как живое средство общения, требуют тщательной работы над словом, а печатный станок стимулирует эту деятельность учащихся и придает ей функциональный характер.

С. Френе выделяет следующие принципы преобразования новой школы:

- 1) школа, ориентированная на ребенка. Традиционная школа была ориентирована на учебные предметы и программы. Учителя и ученики вынуждены были подчиняться требованиям программ. «Школа завтрашнего дня, – говорит Френе, – будет ориентирована на ребенка – члена общества». Его основные потребности, зависящие от потребностей общества, определяют и

- физический, и умственный труд, которым он должен заниматься, учебные предметы, которые он должен изучить;
- 2) ребенок сам строит свою личность, а учитель ему в этом помогает. Поэтому главным является не заучивание материала, не приобщение к азам тех или иных наук. Главное это:  
а) здоровье ребенка, его стремление к знаниям, развитие его творческих возможностей; б) благоприятная среда, в которой воспитывается ребенок; в) оборудование и технические средства, обеспечивающие живой и всесторонний воспитательный процесс;
  - 3) школа будущего – школа труда. Труд станет основополагающим принципом, движущей силой народной школы, той деятельностью, которая обеспечит нашим ученикам усвоение всех необходимых знаний и навыков;
  - 4) светлая голова и умные руки – лучше, чем ум, перегруженный ненужными знаниями. Т.е. школа отвергнет тенденцию к пассивному и формальному обучению. Школа будет помогать ребенку строить свою личность посредством созидательной деятельности;
  - 5) разумная дисциплина – результат организованного труда. Это педагогическое обоснование несет с собой глубокий порядок в организации учебы и труда, высокую эффективность учебного процесса;
  - 6) перемены должны иметь фундамент. Это значит, что воспитание будет опираться на семейные традиции, на достижения предшествующих поколений.

*Особенности организации.*

*В школе Френе:*

- нет обучения, а есть разрешение проблем, пробы, экспериментирование, анализ, сравнение;
- нет домашнего задания, но постоянно задаются вопросы – дома, на улице, в школе;
- нет уроков от звонка до звонка;
- нет отметок, но отмечаются личные продвижения – через взаимооценивание детей и педагогов;
- нет ошибок – бывают недоразумения, разобравшись в которых совместно со всеми, можно их не допускать;
- нет программ, но есть индивидуальные и групповые планы;
- нет традиционного учителя, но учат сами формы организации общего дела, проектируемые педагогом совместно с детьми;
- педагог никого не воспитывает, не развивает, а участвует в решении общих проблем;

- нет правил, но классом правят принятые самими детьми нормы общежития;
- нет назидательной дисциплины, но дисциплинирует само ощущение собственной и коллективной безопасности и совместного движения;
- нет класса в общем смысле, а есть детско-взрослая общность.

*Особенности методики.*

*Метод проектов.* Группа выстраивает коллективные проекты, которые обсуждаются, принимаются, вывешиваются на стенах (это могут быть любые, даже самые фантастические планы). Педагог вмешивается только тогда, когда проекты нарушают свободу других. В процессе выполнения проекта каждый ученик может выступить по отношению к другому в качестве учителя.

Класс – открытая для общения и участия других система: дети приглашают к себе, сами ходят к другим, переписываются, путешествуют. Поощряются кооперация и сотрудничество, но не конкуренция и соревнование.

*Самоуправление.* В школе создается кооператив, во главе которого стоит выборный совет, руководящий самообразованием учащихся. Процедура подведения итогов опирается на ребячье самоуправление и самоорганизацию и происходит регулярно: у младших ежедневно, у старших – реже, по мере надобности.

*Культ информации.* Важно иметь знания, но еще важнее знать, где и как их добыть. Информация имеется в книгах, аудиовизуальных и компьютерных средствах, предпочтение отдается личному общению с владельцем информации.

Самовыражение личности ребенка также связано с информацией: дети пишут свободные тексты-сочинения, сами делают типографский набор, изготавливают клише, издаются книжки.

Письменная речь и навыки чтения формируются на основе детских свободных текстов, которые каждый ребенок пишет и публично читает. Класс выбирает «текст дня», фиксирует его, и все переписывают этот текст, при этом каждый может внести свои дополнения и «редакторскую» правку.

*Планирование.* Учебники в школе заменены особыми карточками, содержащими порцию информации, конкретное задание или контрольные вопросы. Ученик выбирает для себя определенный набор карточек (индивидуальную программу обучения). Френе создал прообраз программированного обучения – обучающую ленту, к которой прикреплялись последовательно карточки с информацией, с упражнением, вопросом или задачей и контрольным заданием. Каждый составляет с помощью учителя



индивидуальный недельный план, в котором отражаются все виды его работы.

*Культ труда.* В школе создается школьный кооператив, членами которого являются все учащиеся. В режиме дня предусмотрена работа в мастерских, саду, скотном дворе. Кооперативом руководит выборный совет, раз в неделю проходит общее собрание. Большое внимание уделено гласности. Каждый заполняет четыре колонки общего листа-газеты: «Я сделал», «Я хотел бы», «Я хвалю», «Я критикую».

*Культ здоровья.* Забота о здоровье ребенка включает занятия, связанные с движением, физическим трудом, вегетарианский режим, методики натуральной медицины; высшая планка здесь – гармония отношений с природой.

Френе придавал решающее значение собственному опыту ребенка, приобретенному в семье, школе, общении со сверстниками, и все, что не связано с этим опытом записывается в пассив педагогического баланса, в каждом ребенке содержится больше истин, чем во всех педагогических учебниках мира, ребенок сам создает свою личность, а функция педагога – помочь ему обнаружить в себе и развить то, что ему органически присуще.

#### § 4. Технология мастерских

Технологию мастерских исповедует группа французских учителей «Французская группа нового воспитания» (GFEN); она основывается на идеях свободного воспитания Ж.-Ж. Руссо, Л. Толстого, С. Френе, гуманистической психологии Л.С. Выготского, Ж. Пиаже, К. Роджерса.

Свое название технология получила от того, что в ней есть *мастер*. Но это не учитель, передающий свои знания и умения незнающему и неумеющему. Мастер лишь создает алгоритм действий, который разворачивает творческий процесс.

Мастерские строятся в соответствии с простыми и понятными формулами:

- ребенок должен сам искать знания;
- труд ученика должен иметь смысл;
- все способны;
- ребенок должен двигаться;
- дети любят работать руками.

В нашей стране данная технология стала известной благодаря книгам и статьям А. Окунева, Н. Беловой и др. педагогов, владеющих технологией педагогических мастерских.

В чем *сущность технологии?*

Технология заключается в специально организованном педагогом-мастером развивающем пространстве, которое позволяет ученикам в индивидуальном и коллективном поиске приходиться к «построению ими открытого знания».

*Мастерская* – это необычная форма проведения учебных занятий. Она состоит из последовательности взаимосвязанных этапов. На каждом этапе познавательную деятельность ребят направляет соответствующее учебное задание.

При этом ученики имеют возможность выбора пути исследования, средств достижения цели, темпа работы и т.д. Выполнение задания учитель не проверяет. В классе организуется самопроверка, самооценка, рефлексия результатов работы. Это происходит на основе соотнесения и сравнения учащимися их образовательных продуктов с тем, что сделали одноклассники в паре или группе, а также с «общепринятыми достижениями человечества» (культурно-историческими аналогами), зафиксированными в учебниках и других текстах. В результате такого соотнесения вырабатывается собственное понимание фактов, процессов и явлений, устраняется ограниченность или ошибочность субъективного опыта ученика.

Учебная деятельность учащихся в процессе заданий – это альтернатива простой передаче информации. На мастерской знания выстраиваются, но не даются в готовом виде. В процессе выстраивания знаний возможны ошибки, но у учеников нет страха совершить ошибку, страха осуждения за неправильную мысль, на основе ошибок, приближенных рассуждений формируются строгие научные знания, возможно, к концу урока так и не прозвучит ответ на главный вопрос урока.

Если в традиционном обучении учитель дает знания и предполагается, что учащиеся их берут заранее «упакованными», то мастерские начинаются с того, что по каждому важному вопросу вначале организуется выдвижение учащимися своих гипотез, суждений, моделей, схем.

Ученические версии, разработки – это и есть личностное содержание образования, создавая которое учащиеся развивают познавательные способности.

*Принцип построения мастерских.*

Принципы, на которых строится технология, соответствуют основным положениям гуманистической педагогики. Они характеризуют как сам образовательный процесс, так и профессиональную позицию педагога.

*Принцип равенства всех участников образовательного процесса.* Мастер работает вместе со всеми, равен ученику в по-

иске знаний. Он не спешит отвечать на вопросы, а необходимую информацию предлагает дозировано, обнаружив потребность в ней у учащихся.

*Принцип добровольного включения учащихся в поисковую деятельность.* Для этого используются специальные мотивирующие задания. Особое значение здесь имеет «индуктор» – задание (ситуация), которым начинается урок.

*Принцип отсутствия отметки и даже оценки учителя.* Исключается соревнование, соперничество. Эти внешние стимулы уступают место самооценке, самокоррекции, саморазвитию, самовоспитанию. Как говорят французские учителя: «Похвала и воспитание растят рабство».

*Принцип диалогичности в восхождении к истине* на основе сочетания индивидуальной и коллективной работы, атмосферы сотрудничества, взаимопонимания, развития коммуникативной культуры школьников.

*Принцип приоритета процесса учения над его результатом.* В мастерской важен не только и не столько результат творческого поиска, сколько сам его процесс, в котором участники идут к истине методом проб и ошибок. При этом обеспечиваются условия для усвоения предметного знания.

*Принцип проблемности в обучении,* которая обеспечивается проблемным характером заданий, создающих ситуации противоречивости, неопределенности, парадоксальности.

*Принцип широкого применения письма.* Смысл слов, понятий, язык в целом – важнейшее содержание работы на мастерских. Ученики, выполняя задания, много пишут.

*Принцип вариативности, возможности выбора* учащимися материала, вида деятельности, способа предъявления результата. Без выбора не могут быть обеспечены принципы свободы и развития. Важнейшее правило мастерской: делай по-своему, исходя из своих способностей, интересов и личного опыта; корректируй себя сам. При этом создаются условия для проявления нравственной ответственности обучаемых за свой выбор.

*Алгоритм построения урока-мастерской.*

*Первый шаг* – осознать и принять принципы гуманизма. На мастерской каждый ее участник имеет право на ошибку, уважительное отношение к своей позиции. Правым может быть любой, а не только Мастер (учитель). Каждый сам выбирает как вид деятельности, так и способ представления ее результатов.

*Второй шаг* – самоопределиться на освоение этой технологии, т.е. сопоставить свои собственные потребности, способности с внешними потребностями, привести их в соответствие. Это может

произойти после визуального знакомства (открытого урока, видеозаписи, непосредственного участия в «строительстве» мастерской на курсах повышения квалификации, на заседании методического объединения района, учреждения образования и т.д.).

*Третий шаг* – начать поиск единомышленников среди коллег.

*Четвертый шаг* – углубленно изучать литературу по использованию данной технологии, посетить уроки-мастерские коллег.

*Пятый шаг* – разработать собственные мастерские, провести уроки в данном режиме, проанализировать свою работу.

*Шестой шаг* – провести коррекционную работу.

*Седьмой шаг* – оценить и обобщить полученные результаты. Определить эффективность проделанной работы по знанию-всему и «гуманистическому» компонентам. Выяснить, достигнуты ли поставленные цели, определили ли они с личностными целями обучаемых, происходил ли у учащихся процесс самообучения и самовоспитания, учитывались ли индивидуальные способности каждого участника мастерской, была ли у всех возможность осознать себя в деятельности.

*Этапы работы мастерских.*

В зависимости от содержания темы, этапа ее изучения, уровня преподавания и других факторов, алгоритмы мастерских могут варьироваться. При всем многообразии алгоритмов, многие из них содержат одинаковые этапы (элементы): индукция, самоконструкция, социоконструкция, панель, социализация, слово мастера и др. Поясним суть этих этапов.

*Индукция* – организация учителем проблемной ситуации, создание эмоционального настроения, включение личного отношения к предмету обсуждения и подсознания ребенка. Французские учителя начало мастерской называют *индуктором*. Индуктор (лат. Inductor, от induco – ввожу, побуждаю): 1) эл. магн. устройство для индукционного нагрева тел вихревыми токами; 2) магнитно-электрическая машина. Индуктор – начало, мотивирующее творческую деятельность каждого.

Индуктором, как правило, начинается мастерская, с него начинается придумывание учителем своей мастерской. Индуктор – индивидуальное задание, которое требует от каждого ребенка при его выполнении опоры на субъектный опыт, принятия независимого решения, отражения в нем своего понимания, своего видения проблемы.

На этапе индукции в качестве содержательной основы заданий предпочтительны реальные образовательные объекты, изучение которых создает чувственный образ, позволяет выдвинуть

идеи, установить связи, свойства, причины и закономерности. При недоступности таких объектов могут использоваться их заменители: модели, оригинальные тексты, фотографии, схемы и др.

*Самоконструкция* – это индивидуальное создание гипотезы, решения, текста, рисунка, проекта.

*Социоконструкция*. Важнейшим элементом технологии мастерских является групповая работа (малые группы выделяются в классе, образуются из учащихся разных классов, часто возникают стихийно, по инициативе ребят). Мастер разбивает задание на ряд частичных задач. Группам предстоит придумать способ их решения. Причем ребята свободны в выборе метода, темпа, поиска. Каждому предоставлена независимость в выборе пути поиска решения, дано право на ошибку и на внесение корректив. Построение, создание результата группой, обобщение индивидуальных взглядов на проблему и есть социоконструкция.

*Панель* (этап актуализации знаний в данной области) – выделение проблем – работа с литературой – обсуждение в парах – обсуждение в группах – постановка вопросов в группах – представление вопросов классу – выбор проблемы для исследования. Панель дает возможность всем желающим высказать свою точку зрения о проблеме, которой будет посвящена мастерская.

*Социализация* – кульминация мастерской, представление результатов работы группы. Всякое выступление ребенка в группе представляет сопоставление, сверку, оценку, коррекцию окружающими его индивидуальных качеств, иными словами, социальную пробу, социализацию. Работа в малых группах в отличие от фронтальной работы с классом позволяет использовать уникальные способности ребят, дает им возможность самореализоваться. Она в большей мере, чем индивидуальная и фронтальная работа с классом, позволяет учесть и включить в работу различные способы познания у каждого из ребят.

*Слово мастера* – это слово консультанта и советника, помогающего организовать учебную работу, осмыслить наличие продвижения в освоении способов. С ним можно обсудить причины неудач, составить программу действий.

Проводя мастерскую, мастер никогда не стремится просто передать знания. Он старается задействовать разум, мысль ребенка, сделать их активными, разбудить в нем то, что скрыто даже для него самого, понять и устранить то, что ему мешает учиться. Все задания мастера и его действия направлены на то, чтобы подключить воображение ребенка, создать такую атмосферу, чтобы он проявил себя как творец. Мастер мягко, демократично, незаметно руководит работой ребят.

Близкими к технологиям мастерских являются:

- *студии А.Н. Тубельского* (разновозрастные формирования детей, занимающихся в свободном режиме под руководством учителя весьма высокой квалификации);
- *погружения (по Г.К. Лозанову, И.П. Иванову, М.П. Щетинину)* – занятия в урочной и внеурочной форме по одной учебной дисциплине продолжительностью от одного до нескольких учебных дней. Режим полного погружения предполагает выезд в оздоровительный лагерь на срок от одной до трех недель, ибо необходимо создать соответствующую атмосферу «интенсива», которая не исчерпывается учебным процессом, а позволяет включить в сферу педагогического действия многие жизненные процессы, важные для становления творческой активности;
- *цикловый метод* обучения, когда учебный год строится по предметным циклам.

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ АВТОРСКИХ ШКОЛ

• Авторская школа: сущность, особенности, концепции. • Школа адаптирующей педагогики (Е.А. Ямбург, Б.А. Бройде). • Модель «Русская школа». • Технология авторской Школы самоопределения (А.Н. Тубельский).

**Основные понятия:** инновация, педагогические инновации, альтернатива, авторская школа.

### § 1. Авторская школа: сущность, особенности, концепции

Термины «инновационная школа» и «авторская школа» употребляются с конца 80-х годов XX в., но, по существу, все новые для своего времени, оригинальные и экспериментальные учебно-воспитательные учреждения в истории педагогики являли собой именно «авторские школы» (воспитательные заведения И.Г. Песталоцци, С. Френе, Я. Корчака, С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко, Школы М. Монтессори, Р. Штейнера, Л.Н. Толстого, В.Н. Сороки-Росинского, В.А. Сухомлинского, Ф.Ф. Брюховецкого, Т.Е. Конниковой и др.).

Особую роль авторские школы играют на современном этапе преобразования общества: они ищут и указывают пути и способы развития образования, открывают новые цели, разрабатывают содержание обучения, изобретают и апробируют новые педагогические технологии и системы.

Авторской (инновационной) школой называется учебно-воспитательное заведение, деятельность которого построена на оригинальных (авторских) идеях и технологиях и представляет собой новую образовательную практику (или вообще, или для данных условий).

Авторская школа является полисистемой с подсистемами учебной, трудовой, художественно-эстетической, духовно-религиозной, спортивной, научной деятельности, включающей различные формы коммуникации и общения детей и взрослых. Современные авторские (инновационные) школы чаще всего возникают на базе обычных массовых школ, глубоко разрабатывая и реализуя на оригинальной технологической основе одну или несколько каких-либо своих функций. Можно выделить следующие отличительные качества (критерии) авторских школ:

- инновационность: наличие оригинальных авторских идей и гипотез относительно перестройки педагогического процесса;
- альтернативность: отличие каких-либо из основных компонентов учебно-воспитательного процесса (целей, содержания, методов, средств и др.) от традиционных, принятых в массовой школе;
- концептуальность учебно-воспитательного процесса: создание и использование в авторской модели философских, психологических, социально-педагогических или других научных оснований;
- системность и комплексность учебно-воспитательного процесса;
- социально-педагогическая целесообразность: соответствие целей школы социальному заказу;
- наличие признаков или результатов, определяющих реальность и эффективность авторской школы.

Направленность поисков, которые ведут школы, довольно разнообразны. Как высшая ступенька развития образовательного учреждения возникают различного типа авторские школы. В практике образования принято подразделять их на инструментальные и культурологические. Инструментальные авторские школы внедряют в образовательное пространство школы определенный педагогический прием, подход, идею. И это пронизывает жизнь всего педагогического коллектива и детей. Культурологические авторские школы основываются на целостной авторской системе формирования особого мировосприятия ребенка, его мировоззрения.

Каждая авторская школа может иметь свою концепцию, образовательную программу, воспитательную систему, программу развития – и все это – авторская педагогическая разработка. К тому же (и это известно каждому директору школы) признание социаль-

ного статуса школы – «режима функционирования или режима развития» – происходит путем предъявления администрации и педагогической общественности специально оформленного научно-методического продукта, отражающего уникальность и особенность образовательного пространства школы. А особенность эта складывается из разработок учителей, подобно тому, как из элементов конструктора составляются предметы или модели.

Что же понимать под авторской педагогической разработкой. Тезис один – авторская педагогическая разработка есть творческая разработка. Тезис два – творческий продукт, как известно, бывает разных уровней: адаптивный (связанный с приспособлением разработки к конкретным условиям жизни), комбинированный (в котором новая конструкция создается благодаря различным сочетаниям известных способов, приемов) и, наконец, радикальный (содержащий принципиальную новизну). В основе такого деления на уровни лежит способ деятельности разработчиков.

## **§ 2. Школа адаптирующей педагогики (Е.А. Ямбург, Б.А. Бройде)**

Адаптивная школа (школа адаптирующей педагогики) – это школа, где должно быть место каждому ребенку вне зависимости от его индивидуальных психофизических особенностей и склонностей.

Прообразом такой школы служит Маннгеймская система, получившая свое название от имени города Маннгейм, где она впервые была применена. Она характеризуется тем, что при сохранении классно-урочной системы организации обучения учащиеся, в зависимости от их способностей, уровня интеллектуального развития и степени подготовки, распределялись по классам на слабых, средних и сильных.

Создание системы адаптирующей педагогики, разноуровневого дифференцированного обучения предполагает дифференцированные цели:

- *траектория продвинутого (гимназическо-лицейского) образования*: формирование высокого образовательно-воспитательного фона гимназических и лицейских классов; выявление наиболее способных и одаренных детей и создание условий для их развития; качественная подготовка выпускников к обучению в вузах, к самообразованию и творческому труду;
- *траектория базового стандарта*: определение и оптимизация содержания базового, регионального и школьного компонентов образования на траектории;



– *траектория компенсирующего обучения*: организация различных видов компенсирующего обучения; осуществление лично-ориентированного подхода, индивидуализация обучения, переход от дифференцированного к индивидуализированному обучению; психолого-педагогическая помощь детям, подверженным психогенной школьной дезадаптации; удержание каждого трудного ребенка в сфере воспитательного влияния школы.

**Концептуальная основа. Основная гипотеза.** Массовая микрорайонная школа должна иметь технологию, способную приспособливаться, адаптироваться к каждому ребенку. С помощью такой технологии все дети будут усваивать учебный материал (стандарт).

**Организационные позиции. Интеграция** педагогики, психологии, дефектологии, медицины.

*Принцип разделения* учащихся на гомогенные классы с различным уровнем программ – *тракинг* позволяет удовлетворить интеллектуальные потребности способных детей и дать необходимую помощь и поддержку слабым.

*Помощь* сильным и слабым дифференцируется, не затрагивая достоинства и личностного статуса последних, не меняя уровня демократичности отношений в группах и между группами, не внося разделения в школьное сообщество.

Обеспечивается *переход* из одной категории в другую, взаимодействие и взаимопомощь сильных и слабых, система компенсации отставания и т.п.

В зависимости от глубины и качества диагностики индивидуальных особенностей детей, наличия материальных и кадровых возможностей к рассмотренным видам дифференциации добавляется *организация* групп детей с соматическими отклонениями, с околопатологическими особенностями умственного развития, левополушарных и правополушарных детей, а также остро нуждающихся в социальной помощи.

**Методологические позиции.**

- Гуманистическая ориентация программы развития школы; демократизм, социальное равенство в получении образования; исключение социальной селекции детей.
- Адаптирующая педагогика, сочетание адаптивной и адаптирующей деятельности.
- Педагогический плюрализм, многопарадигматическая кооперация, ориентированная на потребности ученика и общества, гармонизация различных подходов.
- Принцип дифференциации образования: разделение на основ-

ную и дополнительную: коррекционно-развивающую и углубленную траектории.

- Разнообразие методических средств, максимальная гибкость модели.
- Социальная направленность, педагогизация окружающей среды.

**Особенности содержания.** Ориентировочной основой, на которой строятся разнообразные программы преподавания, критериальной базой уровня требований к ЗУН учащихся являются государственные образовательные стандарты.

Основную структуру комплекса определяет идея о дифференциации обучения по уровню развития детей. Организационно она реализуется в виде трех учебных потоков-траекторий, построенных по вертикали от первого класса начальной до последнего класса средней школы:

- 1) траектория базового стандарта;
- 2) траектория продвинутого (гимназическо-лицейского) образования;
- 3) траектория компенсирующего обучения.

Каждая траектория имеет ряд разветвлений, подуровней и вариантов. В адаптивном комплексе Е.А. Ямбурга детский сад существует в аффективно-эмоционально-волевой парадигме, что, разумеется, предполагает и когнитивное развитие детей, но оно не является доминирующим, самоценным. Учет личностных качеств ребенка ведется индивидуально.

Основной задачей обучения в классах базового стандарта является *усвоение знаний, умений и навыков* в рамках базисного учебного плана и образовательных стандартов по предметам.

Дополнительной задачей организации педагогического процесса на траектории базового стандарта является *вариация содержания и методов обучения* с целью их адаптации к конкретному контингенту детей.

Главными целями траектории повышенного уровня являются: воспитание интеллектуальной элиты; развитие творческих способностей детей; обучение самоопределению, поиск области творческой самореализации учащихся.

Под компенсирующим обучением в широком смысле слова подразумевается *система диагностических, коррекционных, методических, организационных мер*, которые предпринимает школа для оказания дифференцированной помощи нуждающемуся в ней ребенку на протяжении всего периода обучения с целью построить индивидуальную траекторию развития, учитывая психофизиологические особенности, способности и склонности, обеспечивая максимально возможную самореализацию личности.

Компенсирующее обучение – это создание вокруг ребенка реабилитирующего пространства, в котором компенсируются недостатки школьного образования, семейного воспитания, устраняются нарушения работоспособности и произвольной регуляции деятельности, охраняется и укрепляется физическое и нервно-психическое здоровье.

**Особенности методики.** Педагогика комплекса вариационного образования носит адаптирующий характер, обеспечивает взаимное сближение, приятие, а также совместимость ребенка и школы.

Адаптация *школы к ребенку*, к его возрастным и индивидуальным особенностям достигается системой дифференциации учебно-воспитательного процесса, предусматривающей разнообразие уровней и вариантов содержания и методов образования.

Адаптация *ребенка к школе* обеспечивается тем, что его признают объектом обучения, опосредованно воздействуют на него через родителей, а также всем комплексом социальной, экономической, психологической и педагогической поддержки.

Адаптация *выпускника к жизни*, к практике рыночных отношений осуществляется через систему профессиональной и социально-бытовой ориентации, социального закалывания.

*Основной особенностью методик*, применяемых в траектории базового стандарта, является оптимальное соотношение традиционных методов и всего лучшего, что есть в современных методиках обучения. Эффективны традиционные объяснительно-иллюстрационные методы и приемы, добротное репродуктивное закрепление и повторение, принцип наглядности, практические работы, дидактические игры.

*При контроле знаний* дифференциация углубляется и переходит в индивидуализацию (индивидуальный учет достижений каждого учащегося). По принципам и содержанию внутрипредметная уровневая методика сходна с методикой «полного усвоения». Переход к новому материалу осуществляется только после овладения учащимися общим для всех уровнем образовательного стандарта.

*К компенсирующим элементам* (средствам) реабилитационного пространства относятся в первую очередь: педагогическая любовь к ребенку (забота, гуманное отношение, человеческое тепло и ласка); понимание детских трудностей и проблем; принятие ребенка таким, какой он есть, со всеми его недостатками, сострадание, участие, необходимая помощь, обучение элементам саморегуляции (учись учиться, учись владеть собой).

Не меньшее значение имеют различные виды педагогической поддержки в усвоении знаний:

- *обучение без принуждения* (основанное на интересе, на успехе, на доверии);
- *урок как система реабилитации*, в результате которой каждый ученик начинает чувствовать и сознавать себя способным действовать разумно, ставить перед собой цели и достигать их;
- *адаптация содержания*, очищение от сложности подробностей и многообразия учебного материала;
- *одновременное подключение* слуха, зрения, моторики, памяти и логического мышления в процессе восприятия материала;
- *использование опорных сигналов* (ориентировочной основы действий);
- *формулирование определений по установленному образцу, применение алгоритмов*;
- *взаимообучение, диалогические методика*;
- *комментированные упражнения* (по Лысенковой);
- *оптимальность темпа с позиции полного усвоения*.

Из методик внутрипредметной дифференциации здесь находят применение различные виды дифференцированной и индивидуализированной помощи:

- *опоры* различного типа (от плаката-примера на конкретное правило до опорного конспекта и обобщающей таблицы);
- *алгоритмы* решения задачи или выполнения задания (от аналогичного примера до логической схемы);
- *указание типа* задачи, закона, правила;
- *подсказка* (намек, ассоциация) идеи, направления мысли;
- *предупреждение* о возможных ошибках;
- *разделение* сложного задания на составляющие.

### **§ 3. Модель «Русская школа»**

Создание русской национальной школы являлось актуальной проблемой начиная со времен М.В. Ломоносова. Яркими приверженцами идеи национальной школы были К.Д. Ушинский, Ф.М. Достоевский, Н.И. Пирогов, Л.Н. Толстой, Д.И. Менделеев, В.О. Ключевский. Свое отношение к идее русской школы высказывали И.А. Ильин, К.А. Тимирязев, Н. Бердяев, В.В. Розанов и в новое время Д.С. Лихачев, А.Д. Сахаров, А.И. Солженицын.

В школе дореволюционной России национальная идентификация осуществлялась с помощью преподавания на русском языке православия (изучения Закона Божьего), после революции эту роль выполняли русский язык и коммунистическое воспитание.

С начала 90-х годов XX века выделилось несколько направлений строительства русской национальной школы. Сторонники куль-

турно-образовательного подхода (И.Ф. Гончаров) стараются максимально насытить содержание образования русским этнографическим и историческим материалом. Ими широко используются русские народные песни и музыка, хоровое пение, былины, сказания, а также родиноведческий материал. Приоритетное место в учебных планах отводится таким предметам, как родной язык, русская история, отечественная литература, география России, русское искусство. В преподавании преодолевается доминирующий ныне, по мнению сторонников этого направления, «очернительный» взгляд на историю русского народа как цепь неудач и поражений и осуществляется переход к воспитанию на положительных примерах, показу светлых сторон русского характера, героических сторон истории.

Русскую национальную школу создают и учредители православных учебных заведений, где образовательный материал представлен религиозным содержанием, составляющим неотъемлемую составную часть русской культуры – молитвами, житиями святых, духовной музыкой, церковным песнопением. Интересная попытка возрождения очагов русской духовности по примеру Сергия Радонежского путем организации своеобразных школ-монастырей предпринимается исподволь в различных регионах страны (М. Щетинин).

Третье направление – это построение русской школы, обращенной в будущее, основывающейся на формировании у молодежи современного отношения к культурному наследию как фактору развития России. Национальная школа – это и в первую очередь просто хорошая система образования. Стремление же гипертрофировать национальное содержание неизбежно ограничивает общее образование; «нация не нечто противоположное общечеловеческому, но стиль творческого усвоения народом общекультурного содержания» (С. Гессен).

Модель «Новая русская школа» 141 г. Москвы (Л.Н. Погодина) объединяет особенности всех трех перечисленных направлений, интегрируя и адаптируя их позиции к современным социально-политическим и экономическим условиям.

**Целевые ориентации.** Формирование нового русского человека – высоконравственного, образованного, духовно богатого, трудолюбивого, физически развитого, способного к самообразованию и творчеству, любящего свое Отечество гражданина.

Возрождение традиционной русской культуры воспитания, включение учащихся в этнокультурную традицию как ее носителей и продолжателей.

Создание системы школьного образования, основанной на глубоком освоении богатейшего культурного наследия России,

повышение уровня знаний населения о России и одновременно приобщение к лучшим достижениям мировой цивилизации.

Пробуждение русского национального самосознания, русского национального духовного характера, глубинными чертами которого являются:

- идея единения и согласия, гармония народного бытия («лад», «миг»);
- идея великой Русской земли;
- ощущение исторического долга и преемственности поколений; служение отеческой вере, государству (державе), народу;
- идея семьи как частицы рода, в которой сливаются мысли и чувства о народе, долге, верности, духовной крепости и чистоте личных человеческих помыслов;
- идея духовного служения и стремления к истине («правде-матушке»);
- идея православия как энергии духовного единения, соборности, богослужения (служения высшим ценностям);
- идея «чинности», «слаженности» (русский аналог гармонии) бытия;
- идея святости и почитания святостроителей Русской земли и житнетворчества ее народов;
- всечеловечность (всемирная отзывчивость).

**Концептуальные положения.** Русская школа в современных пространственно-временных (политических, экономических, социальных) координатах является средством национальной самозащиты, где только и может сохраниться великая русская культура.

Русская школа – лучшая форма защиты национального от националистического.

Новая русская школа должна давать образование на уровне современных научных и хозяйственных технологий, и только тогда она может называться национальной. При этом она не должна быть технократической, дающей только какую-то сумму ЗУН. Она органически связана с основной идеей – спасение нации, сохранение ее в истории.

Приобщение к нравственности как первооснове человека; приоритет духовных ценностей: добра, истины, красоты, христианских идей веры, надежды, любви.

Новая русская школа вбирает в себя концепции экологического, планетарного, ноосферного, космического мышления, сочетает принципы патриотизма и всемирного взаимоуважения народов.

**Особенности содержания.** Содержание образования определяется наукой, народностью и православием.

*Науку* представляют учебные дисциплины по основным отраслям знания, история развития мировой и отечественной науки, разумное сочетание гуманитарных и естественных дисциплин.

*Народность* – это отечественная культура (прежде всего русский язык, литература, отечественная история и география, родная природа и др.). Освоение культурного наследия раскрывается в системе специально разработанных учебного плана и программ (И.Ф. Гончаров, Л.Н. Погодина). Родной русский язык изучается в россиеведческом аспекте: русскость русского языка, искусство русского слова, русского красноречия, речевой этикет, связь с историей. Коренное преобразование литературы (программа И.Ф. Гончарова) – обновленный состав произведений.

Курс «История России», предстает не как история классов, смена формаций, а как история людей, персон.

Специальные и факультативные курсы дополняют и углубляют содержание основных дисциплин.

Курс «Святыни России» – природные, культурные, исторические – способствует погружению ребенка и подростка в мир национальных русских ценностей, вселяет гордость за нашу необъятную и богатейшую страну.

Курс «Русская душа» посвящен исконным качествам русского человека – это обычаи, праздники, трудовые навыки, сказки, это символы ее природы: березы, дубы, реки и озера, птицы и звери, которых надо беречь и охранять, чтобы не опустела Русь.

Особое внимание уделяется освоению русской народной культуры и национальных ремесел.

Схема 2

**Технологическая карта включения русского национального компонента в содержание образования (I–XI классы)**

I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI
Родиноведение										
Моя Родина			Святыня России				Светочи России			
Развитие речи (фольклор)			Русская языковая культура						литературное творчество	
			риторика			стилистика худ. чтения				
ИЗО			Народное искусство						Художественные ремесла	
			Прикладное искусство							
Русская музыкально-художественная культура										
Русская душа										
Народные обы- чай		Православие			Русский ментали- тет		Русская филосо- фия			

В модели «Русская школа» представлены такие новые курсы, как «Русский фольклор», «Русская этнография» (народные обряды, свадьбы, ярмарки, образ жизни, календарная основа русской жизни), «Русское прикладное искусство», «Русская художественная культура» (музыка, живопись, театр, кино – до наших дней).

*Православие* – это не только и не столько уроки о религии, сколько построение всего процесса воспитания на идеях православия, на духе, менталитете православия.

В курсе «Русское православие» изучается история русской церкви, он вовлекает в размышления о мире, о Боге, о Церкви, о Православии, о Духовности человека. Эти размышления делают жизнь более осмысленной, направленной на служение лучшему на Земле, учат спасать свой народ, порождают Любовь, Веру, Надежду, подвигают на борьбу со злом.

**Особенности методики.** Взаимоотношения участников педагогического процесса в Русской школе основываются на соборности, сотрудничестве, сотворчестве, соразвитии.

Соборность в обучении означает единение множества «Я» вокруг общего дела при сохранении индивидуального и коллективного. Соборность – это взаимное духовное, душевное обогащение, происходящее в разнообразных формах общения, взаимодействия, самоуправления детей в учебно-воспитательном процессе.

Сотрудничество – это совместное напряжение, совместный труд участников какого-либо дела. В процессе обучения сотрудничество восходит к сотворчеству – совместному созиданию, соавторству в создании материальных и духовных ценностей. Разработка и воплощение идеи соразвития учителя и ученика в реальной педагогической практике принадлежат Л.Н. Толстому.

**Особенности воспитания.** В воспитательной работе обеспечивается тесная связь трех факторов – семьи, школы и общества. Основы личности ребенка закладываются в семье, поэтому построение Русской школы тесно связано с сохранением русской семьи, ее воспитательного уклада.

Основные педагогические идеи многовекового опыта воспитания детей в русском социуме:

- совместная жизнедеятельность (сотрудничество) воспитателей и воспитанников в решении общих задач, обеспечивающих жизнедеятельность и взрослых и детей;
- воспитание существенных личностных качеств – ответственности, воли, характера в ходе установления взаимной зависимости (заботы) в общем деле взрослых и детей;



- духовная самоотдача, служение людям, милосердие как естественное состояние, возвышение духовных потребностей людей с помощью народного творчества: сказок, песен, пословиц и т.п., организация воспитания смысленных ребятишек в приобщении к труду взрослых, к ремеслу, совместный труд с умельцами.

Широко используется национальный песенный материал; через русскую народную песню, обрядовую музыку открывается и постигается эмоционально мудрость и глубина русской нации.

#### **§ 4. Технология авторской Школы самоопределения (А.Н. Тубельский)**

##### ***Целевые ориентации:***

- Обретение ребенком своего «Я», самоопределение.
- Обеспечение «пробы сил» ребенка в различных видах познавательной, трудовой, художественно-творческой, общественно-организаторской, физкультурно-спортивной деятельности.
- Освоение круга обязательных в данной школе предметов.
- Умение выражать себя в письменном и устном слове, в словесности.
- Представление об обществе, в котором живет ребенок и его позиция в нем (обществоведение).
- Умение владеть своим телом (физическая культура).
- Трудовая подготовка.

***Концептуальные положения.*** Концепция Школы самоопределения основывается на антропософском предположении о том, что с появлением на свет индивид осуществляет свою предзаданность, которая реализуется в онтогенезе в определенных культуросообразных формах мышления и деятельности (философии, религии, науке, искусстве, экономике, производстве и т.п.). Процесс становления личности можно представить как развертывание этой предзаданности, а процесс образования как процесс поиска, узнавания, формирования образа «Я».

Эти процессы опираются на следующие принципы.

1. *Личностный смысл учебы* (лично ориентированное образование). Каждый учитель раскрывает собственный смысл курса или предмета, свое понимание его содержания, свое представление о деятельности, в которой это содержание становится моментом образования личности. Овладевая материалом учебного предмета, каждый ученик находит в нем свой личностный смысл, и в этом состоит его деятельность и ее осмысление, *формируются некоторые универсальные способы мыследеятельно-*

сти (понимание, нахождение детьми личностных смыслов, рефлексия и т.п.), а не просто усваиваются некоторые понятия и алгоритмы.

2. *Межпредметные погружения:* учителя, работающие в одном классе, в течение нескольких дней работают над одними понятиями или универсальными умениями.

3. *Рефлексия:* учебные понятия являются предметом обсуждения детей, темами своеобразного подросткового философствования.

4. *Творческий экзамен как открытое соревнование:* накопление опыта самоопределения, где создается своеобразное поле для сопоставления своих представлений с представлениями других людей.

5. Культурное взаимодействие ребят разных возрастов и самоуправление.

6. *Особое образовательное пространство:* пространство, наполненное людьми, различными материальными объектами для пробы сил, вещами с символами, имеющими культурный смысл.

7. *Педагогическая деятельность как искусство и исследование:* подобно ребенку, выходящему в личностное развитие после того, как он научается задавать вопросы самому себе и про себя, учитель должен критически оценивать свой предмет, свой профессиональный опыт.

**Особенности содержания.** В дошкольном периоде главное внимание уделяется *развитию* органов чувств – осязания, обоняния, слуха, зрения, умения владеть собственным телом. В отличие от педагогики М. Монтессори условием такого развития признается *деятельность* ребенка в естественной природной и социокультурной среде. В разновозрастных группах дети вместе с воспитателями «проживают» различные события индивидуальной и коллективной жизни, смену времен года, традиционные праздники, играют в ролевые игры, имитирующие занятия взрослых, сюжетные игры в театр, цирк, музей и т.п. Большое внимание уделяется выращиванию растений и наблюдениям за их ростом, приготовлению пищи, обустройству окружающей среды, изобразительному творчеству, занятиям ручным трудом, музыкой, физкультурой.

В Школе самоопределения принципиально отказываются от программирования деятельности детей, воспитатель должен угадать их сегодняшнюю потребность в той или иной деятельности, преобладающее настроение группы и отдельного ребенка, создать условия для взаимодействия, самовыражения и самодеятельности.

В начальной школе (трех-, четырех-, пяти или шестилетней) идет освоение общекультурных навыков чтения, письма,

счета в индивидуальном для каждого ребенка темпе, при этом особое внимание уделяется средствам самовыражения своего опыта, чувств, интересов. Создаются условия для развития процессов понимания и рефлексии, умения выстраивать собственную деятельность.

Важной задачей учителя является не передача общекультурных способа понимания, анализа, выстраивание различных деятельностей, а побуждение к выращиванию и осознанию собственных, индивидуальных способов работы. Содержание уроков, отбор учебного материала определяются учителем вместе с детьми в процессе коллективного обсуждения целей, смысла и хода предстоящей работы.

Каждому ребенку предоставляется возможность в любое время заняться любимым делом столько, сколько ему необходимо, искать себя, пробовать в любом виде деятельности. Школа разворачивает перед ним сферу возможностей в виде создания отвечающих детским вопросам и заказам содержательных пространств: самообразовательного, учебного, творческого, социально-правового, трудового, досугового, игрового и т.п.

Один день в неделю посвящается трудовой подготовке – учащиеся сами определяют виды деятельности, которыми хотят овладеть (изделия из дерева, металла, шитье и конструирование одежды, кулинария, художественные ремесла, программирование, библиотечное дело, воспитание дошкольников и т.п.). Через два месяца мастерскую можно сменить. Таким образом, в течение нескольких лет подросток может попробовать себя в разных видах труда.

В старшей школе (10-е и 11-е классы) за исключением нескольких обязательных предметов обучение ведется по индивидуальным учебным планам, которые составляет сам ученик.

Для желающих освоить все курсы базисного учебного плана введены так называемые «интенсивы», где за короткое время можно освоить государственный минимум. Особенностью учебного занятия в Школе самоопределения является его версионный характер, когда содержание курса или темы представлено в виде нескольких равноправных гипотез, различных способов работы, предлагаемых учителем и учениками. Не требуется обязательно прийти к единственно правильному ответу или решению.

**Особенности методики.** Учебно-воспитательный процесс организуется в виде «погружений», когда в течение нескольких дней изучается только один предмет, причем тема, виды работ, критерии оценки продвижения и форма зачета вырабатываются детьми вместе с учителем.

Другой формой учебного процесса является мастерская, или студия, которой руководит учитель или приглашенный специалист. В них преимущественно осуществляется передача способов научной, трудовой, художественно-творческой и другой деятельности от мастера к ученику.

Балльной системы оценивания не существует, в конце учебного периода составляется качественно-содержательная характеристика, в которой отмечаются продвижения ребенка в освоении и выращивании способов работы, даются рекомендации, как повысить эффективность, при этом успехи связываются не в сравнении с нормами оценок и не с успехами товарищей, а в сравнении с самим собой, совершается также переход от оценки к самооценке.

Учебный год завершается творческими экзаменами, на которых проводится защита самостоятельной работы, готовящейся в течение года. Такая защита, проводящаяся открыто в присутствии приглашенных самим учеником родителей и товарищей, является демонстрацией и показателем индивидуального продвижения.

Большое внимание в Школе самоопределения уделяется организации уклада школьной жизни, понимаемого как действующая модель демократического общества. Учителями, учениками и родителями разработаны, приняты и постоянно изменяются и дополняются конституция школы и школьные законы, действуют избираемые демократическим путем совет школы и суд чести.

## ТЕХНОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ ШКОЛОЙ

- Сущность управления общеобразовательными учреждениями.
- Государственно-общественный характер управления системой образования.
- Школа как педагогическая система и объект научного управления.
- Основные функции управления школой.

**Основные понятия:** управление, менеджмент, совет УО, попечительский совет, управленческая культура.

### § 1. Сущность управления общеобразовательными учреждениями

Понятие «управление» относится к числу наиболее общих, универсальных понятий; оно охватывает и социальное управление, и управление биологическими процессами и управление различного рода механизмами.

В самом общем виде управление – процесс воздействия на систему в целях ее перевода в новое состояние на основе использования присущих этой системе объективных законов.

Управление – деятельность, направленная на выработку решений, организацию, контроль, регулирование объекта управления в соответствии с заданной целью, анализ и подведение итогов на основе достоверной информации.

Научные основы управления – это система научных знаний, составляющих теоретическую базу практики управления. Научное управление системой образования можно определить как систематическое, планомерное сознательное и целенаправленное взаимодействие субъектов управления различного уровня на все ее звенья (от министерства до школ, дошкольных и внешкольных учреждений в целях обеспечения воспитания подрастающих поколений).

Управление можно рассматривать в статике – как структуру и в динамике – как процесс.

Структура – это система органов управления. Каждый из них имеет свою внутреннюю структуру.

Процесс управления – это функционирование органов и работников управления.

Понятие «менеджмент» имеет несколько определений (английский, американский, немецкий варианты); если следовать последнему, то это «такое руководство людьми и такое использование средств, которое позволяет выполнить поставленные задачи гуманным, экономичным и рациональным путем».

Педагогический менеджмент имеет свою специфику, так как связан с творческой деятельностью человека в области воспитания и обучения. Это значит, что педагогический менеджмент – это научно организованное управление со своеобразной иерархией: руководитель, педагогический коллектив, коллектив обучаемых; поэтому управление может осуществляться по различным моделям. Интегральная модель, где первый уровень – это управление деятельностью педколлектива, второй – управление деятельностью учащихся. Но управление может носить и дифференцированный двухуровневый характер: управление деятельностью педагога и управление деятельностью обучаемого. На современном этапе высшей ценностью педагогического процесса признается развитие личности ученика, творчество каждого педагога; поэтому во вторую модель можно считать базовой.

Общеобразовательная школа выступает объектом внутришкольного управления. Подсистемами общеобразовательной школы являются целостный педагогический процесс, классно-

урочная система, система воспитательной работы школы, система эстетического воспитания учащихся, система профориентационной работы и др.

Внутришкольное управление представляет собой целенаправленное, сознательное взаимодействие участников целостного педпроцесса на основе познания его объективных закономерностей с целью достижения оптимального результата. Взаимодействие участников целостного педагогического процесса складывается как цепь последовательных, взаимосвязанных действий или функций: педагогического анализа, целеполагания и планирования, организации, контроля, регулирования и корригирования.

## **§ 2. Государственно-общественный характер управления системой образования**

Одна из отличительных особенностей современной системы образования – переход от государственного к государственно-общественному управлению. Основная идея данного перехода состоит в объединении усилий государства и общества в решении проблем образования, предоставлении учителям, учащимся, родителям больше прав и свобод в выборе содержания, форм и методов организации учебного процесса, в выборе различных типов образовательных учреждений.

Государственный характер системы образования означает, что в стране проводится единая государственная политика в области образования, зафиксированная в законе РБ «Об образовании», принятом в 1991 г. Государственный характер управления системой образования закреплен следующими принципами: приоритетности образования, национально-культурной основы, гуманистического характера, научности, демократического характера управления образованием, преемственности и непрерывности, светского характера образования и др.

Государственный характер управления образованием проявляется также в соблюдении органами управления гарантий прав граждан РБ на получение бесплатного общего среднего, профессионально-технического и на конкурсной основе бесплатного среднего специального и высшего образования в учреждениях образования.

Органы управления образованием на местах проводят государственную политику путем соблюдения государственных образовательных стандартов с установлением обязательного минимума содержания образовательных программ, максимального объема учебной нагрузки обучающихся, требований к уровню подго-

товки выпускников. Задача органов управления образованием состоит не только в формальном обеспечении гарантий на образование, но и в создании условий для самоопределения и самореализации личности.

Для последовательного проведения государственной политики в сфере образования в стране создаются соответствующие государственные органы управления образованием: республиканские, областные, городские, районные.

Государственные органы управления – министерство образования, управления образованием в областях, районах в границах своей компетенции решают такие вопросы, как разработка государственных стандартов, государственная аккредитация образовательных учреждений, аттестация педагогических кадров, формирование системы образования в стране и конкретном регионе, определение перечня профессий и специальностей, по которым ведется профподготовка, финансирование образовательных учреждений, контроль за исполнением законодательства РБ.

Наряду с органами государственной власти создаются общественные органы, в которые входят представители учительского и ученического коллективов, родителей и общественности.

Управление ОУ осуществляется в соответствии с законодательством РБ, Положением об общеобразовательном учреждении (2006 г.), ее уставом и строится на принципах единоначалия и самоуправления.

Руководитель УО в деятельности по управлению УО взаимодействует с органами самоуправления УО:

- совет УО;
- родительский комитет;
- попечительский совет.

Высшим органом самоуправления является совет общеобразовательного учреждения. Создается он из числа педагогических работников ОУ, учащихся, их законных представителей. В него могут входить представители государственных органов управления образованием, общественных объединений и других организаций. Основными задачами совета являются: разработка и реализация внутришкольных документов, регламентирующих функционирование ОУ; укрепление и развитие материально-технической базы ОУ; поддержка инициатив, направленных на повышение уровня учебно-воспитательного процесса, развитие способностей учащихся (постановление Министерства образования РБ от 6.12.2006 г. № 114 «Об утверждении положений о совете общеобразовательного учреждения и о родительском комитете общеобразовательного учреждения»).

Органом самоуправления является также родительский комитет ОУ, в который входят родители учащихся, избранные общим родительским собранием ОУ сроком на один год. Деятельность родительского комитета направлена на всемерное укрепление связи между семьей и ОУ в целях установления единства воспитательного влияния на учащихся со стороны педагогического коллектива и семьи; организацию внеклассной и внешкольной воспитательной работы; на пропаганду педагогических знаний среди родителей.

Советом (педагогическим советом) принимается решение о создании попечительского совета УО, который организует свою работу на основании Устава УО и Положения о попечительском совете учреждения образования (постановление Министерства образования РБ от 24.05.2002 г. № 20 «Об утверждении положения о попечительском совете учреждения образования»). Попечительский совет содействует привлечению внебюджетных средств, улучшению условий труда педагогических и других работников УО, защите и реализации законных прав членов коллектива УО и попечительского совета.

Попечительский совет может зарегистрироваться и иметь собственный расчетный счет. В ином случае собранные советом деньги поступают в централизованную бухгалтерию районного отдела образования на счет школы и для них заводится отдельный субсчет. Попечительский совет осуществляет контроль за их целевым использованием.

Предметом деятельности попечительского совета является также формирование предложений об изменении и дополнении устава УО, в том числе по перечню образовательных и иных услуг, предоставляемых УО, по содержанию условий договора УО с родителями и (или) обучающимися по оказанию дополнительных платных образовательных услуг. Попечительский совет содействует организации поездок детей для обучения и отдыха, в т.ч. зарубежных, развитию международного сотрудничества в области воспитания и образования.

Одним из важнейших показателей усиления общественного характера управления образованием является разгосударствление системы образования и диверсификация образовательных учреждений.

Разгосударствление означает, что наряду с государственными возникают негосударственные учебные заведения, которые перестают быть структурами государственного аппарата. Педагоги и воспитатели, учащиеся и родители действуют на основе собственных интересов, запросов региональных, национальных, профессиональных, конфессиональных объединений и групп.



Диверсификация (в пер. с лат. – разнообразие, разностороннее развитие) образовательных учреждений предполагает одновременное развитие различных типов учебных заведений: гимназий, лицеев, колледжей.

### **§ 3. Школа как педагогическая система и объект научного управления**

Школа как педагогическая система может быть представлена совокупностью системообразующих факторов, условий функционирования, структурных и функциональных компонентов. Системообразующие факторы представлены факторами целей и результатов; условия функционирования – социально-педагогическими и временными условиями; структурные компоненты – управляющей (педагогический коллектив) и управляемой (ученический коллектив) системами, содержанием, средствами, формами и методами педагогической деятельности; функциональные компоненты – педагогическим анализом, целеполаганием и планированием, организацией, контролем, регулированием и корригированием.

*Системообразующие факторы педагогической системы.*

Исходным началом функционирования педагогической системы является цель совместной деятельности учителей и учащихся. Цель школы – сформировать основы базовой культуры, включающей интеллектуальную, нравственную, эстетическую, трудовую, экологическую, правовую и другую культуру личности. Общая цель детализируется в частных, сформулированных по отдельным направлениям учебно-воспитательной работы. Одним из признаков эффективного управления является умение руководителей школы, учителей, органов ученического самоуправления намечать частные цели и на каждом временном этапе соотносить их с общей целью, регулируя оптимальное достижение намеченных результатов.

Результаты, как системообразующий фактор, определяются совокупностью устойчивых и реальных критериев, обеспечивающих определение уровня воспитанности отдельных учащихся и ученических коллективов.

Социально-педагогические и временные условия функционирования педагогической системы.

Под такими условиями понимаются устойчивые обстоятельства, определяющие ее состояние и развитие. Выделяют две группы условий: общие и специфические. К общим относятся социальные, экономические, культурные, национальные, географические.

ческие условия. К специфическим – особенности социально-демографического состава учащихся; местонахождение школы (городская или сельская); материальные возможности школы; воспитательные возможности окружающей среды. Показателем эффективности педпроцесса является характер морально-психологической атмосферы в педагогическом и ученическом коллективах, уровень педагогизации родителей учащихся.

Временная характеристика педагогической системы складывается из трех взаимосвязанных периодов, обусловленных особенностями возрастного, индивидуально-психологического развития детей, введением трех ступеней общеобразовательной школы, охватывающих в общей сложности одиннадцать лет совместной работы школы и ученика. Каждая ступень решает свои специфические задачи, но общая направленность деятельности подчинена основной цели – развитию личности школьника. Системообразующие факторы, социально-педагогические и временные условия определяют особенности взаимодействия структурных и функциональных компонентов.

#### *Структурные компоненты педагогической системы*

Важнейшим структурным компонентом педагогической системы является деятельность педагогического коллектива и его руководителей или управляющей системы, в которой выделяются четыре уровня управления.

Первый уровень – директор школы; руководители совета школы, общественных объединений. Этот уровень определяет стратегические направления развития школы.

Второй уровень – заместители директора школы, школьный психолог, социальный педагог, педагог-организатор, а также органы и объединения, участвующие в самоуправлении.

Третий уровень – учителя, воспитатели, классные руководители, выполняющие управленческие функции по отношению к учащимся и родителям, детским объединениям, кружкам во внеучебной деятельности.

Четвертый уровень – учащиеся, органы классного и общешкольного ученического самоуправления. Выделение данного уровня подчеркивает субъект-субъектный характер отношений между учителями и учениками.

Каждый нижестоящий уровень субъекта управления является одновременно и объектом управления по отношению к вышестоящему уровню.

В управляемой системе основное место принадлежит ученическому коллективу, и выделяются два уровня управления по вертикали: общешкольный коллектив и классные коллективы. По

горизонтали управляемая система представлена ученическими общественными организациями, спортивными секциями, творческими объединениями, кружками и т.д.

Содержание как структурный компонент целостного педпроцесса определяется целями, стоящими перед общеобразовательным учреждением. Взаимодействие педагогического и ученического коллективов в отношении изменения содержания учебно-воспитательного процесса регулируется на основе государственных образовательных стандартов, а также Уставом общеобразовательного учреждения. Многообразие форм организации целостного педпроцесса отражает многообразие видов совместной деятельности учителей и учащихся: учебной, исследовательской, общественно полезной, эстетической, спортивной и др. Наряду с формами коллективной и групповой работы серьезное внимание уделяется формам индивидуальной работы. Рассматривая педагогическую деятельность как процесс решения задач, необходимо отчетливо представлять способы воздействия управляющей системы на управляемую, т.е. методы. Их эффективность зависит от того, насколько они соответствуют конкретной педагогической ситуации, сложившимся отношениям между педагогами и учащимися, каковы возможные пути их оптимального сочетания.

Методы организации целостного педагогического процесса должны отражать организационное, функциональное и информационное единство системы. Поэтому наряду с методами убеждения, упражнения, контроля и самоконтроля, стимулирования и самовоспитания учитель должен владеть методами сбора и обработки информации, проведения диагностики индивидуального развития, коррекции и др.

Указанные компоненты не существуют сами по себе, они вплетены в деятельность учителя и образуют при этом функциональные компоненты педагогической системы. Функциональные компоненты: педагогический анализ, целеполагание и планирование, организация, контроль, регулирование и корригирование — отражают педагогический процесс в движении, изменении, определяя логику его развития и совершенствования.

#### **§ 4. Основные функции управления школой**

*Управленческая культура руководителя школы.* Управленческая культура людей, занятых в сфере образования, является частью их профессионально-педагогической культуры. Традиционное представление о профессионально-педагогической куль-

туре связывалось в основном с выделением норм, правил педагогической деятельности, педагогической техники и мастерства. Психолого-педагогические исследования проблем педагогической культуры последних лет раскрывают ее в категориях педагогических ценностей, педагогических технологий и педагогического творчества.

Управленческая культура руководителей школы представляет собой меру и способ творческой самореализации личности руководителя школы в разнообразных видах управленческой деятельности, направленной на освоение, передачу и создание ценностей и технологий в управлении школой. В таком случае компонентами управленческой культуры являются: аксиологический, технологический и личностно-творческий.

*Аксиологический компонент* управленческой культуры руководителя школы образован совокупностью управленческо-педагогических ценностей, имеющих значение и смысл в руководстве современной школой. В процессе управленческой деятельности руководитель школы усваивает новые теории и концепции управления, овладевает умениями и навыками и в зависимости от степени их приложения в практической деятельности они оцениваются им как более или менее значимые. Имеющие в настоящий момент большую значимость для эффективного управления знания, идеи, концепции выступают в качестве управленческо-педагогических ценностей.

Ценности управления педагогическими системами многообразны. Это могут быть:

- ценности-цели, раскрывающие значение и смысл целей управления целостным педагогическим процессом на разных уровнях иерархии: цели управления системой образования, цели управления школой, цели управления педагогическим и ученическим коллективами, цели управления самовоспитанием и саморазвитием личности и т.д. Личностное принятие таких целей, их признание и оценка делают ценности-цели своеобразными регуляторами управленческой деятельности;
- ценности-знания, раскрывающие значение и смысл школоведческих знаний в сфере управления: знание методологических основ управления, внутришкольного менеджмента, знание особенностей работы с учениками и учащимися городских и сельских школ, знание критериев эффективности управления педагогическим процессом и др.;
- ценности-отношения, раскрывающие значимость взаимоотношений между участниками педагогического процесса,

отношения к себе, к своей профессиональной деятельности, межличностных отношений в педагогическом и ученическом коллективах, возможности их целенаправленного формирования и управления;

- ценности-качества, раскрывающие многообразие индивидуальных, личностных, коммуникативных, поведенческих качеств личности руководителя-менеджера как субъекта управления, отражающихся в специальных способностях: способности прогнозировать свою деятельность и предвидеть ее последствия, способности соотносить свои цели и действия с целями и действиями других, способности к сотрудничеству и соуправлению и др.

*Технологический компонент* управленческой культуры директора школы включает в себя способы и приемы управления педагогическим процессом. Технология внутришкольного управления предполагает решение специфических педагогических задач. Решение данных задач основывается на умениях руководителя-менеджера в области педагогического анализа и планирования, организации, контроля и регулирования педагогического процесса. Уровень управленческой культуры директора школы зависит от уровня овладения приемами и способами решения указанных типов задач.

*Личностно-творческий компонент* управленческой культуры директора школы раскрывает управление педагогическими системами как творческий акт. При всей заданности, алгоритмичности управления деятельность руководителя школы является творческой. Осваивая ценности и технологии управления, руководитель-менеджер преобразовывает, интерпретирует их, что определяется как личностными особенностями руководителя, так и особенностями объекта управления. Становится очевидным, что управление педагогическими системами является сферой приложения и реализации способностей личности. В управленческой деятельности директор школы самореализуется как личность, как руководитель, организатор и воспитатель.

*Функциональные обязанности должностных лиц образовательных учреждений.* Управление учебным заведением осуществляют директор и его заместители, функциональные обязанности, порядок назначения или избрания которых определяется Уставом общеобразовательной школы или другого учебного заведения. Первостепенная роль в управлении учебно-воспитательным процессом принадлежит *директору школы*, который, как правило, имеет опыт педагогической работы не менее трех лет, положительно зарекомендовал себя на учительской

должности и обладает необходимыми организаторскими способностями.

В самом общем виде функциональные обязанности директора школы определены во «Временном положении о государственных общеобразовательных учебных заведениях», на основании которого каждое общеобразовательное учебное заведение разрабатывает свой устав.

Директор общеобразовательного учебного заведения выполняет следующие функциональные обязанности:

- несет ответственность перед государством и обществом за соблюдение требований охраны прав детей, планирует и организует учебно-воспитательный процесс, осуществляет контроль за его ходом и результатами, отвечает за качество и эффективность работы учебного заведения;
- представляет интересы учебного заведения в государственных и общественных органах;
- создает необходимые условия для организации внешкольной и внеклассной работы;
- проводит подбор заместителей директора, определяет их функциональные обязанности, осуществляет расстановку педагогических кадров учебного заведения с учетом мнения педагогического коллектива, учащихся и родителей (лиц, их заменяющих), назначает классных руководителей;
- принимает на работу и увольняет педагогический, административный, учебно-воспитательный и обслуживающий персонал учебного заведения;
- организует в установленном порядке рациональное использование выделяемых учебному заведению бюджетных ассигнований;
- по согласованию с советом учебного заведения устанавливает надбавки к заработной плате творчески работающим учителям;
- создает условия для творческого роста педагогических работников учебного заведения, для применения ими передовых форм и методов обучения и воспитания, для осуществления педагогических экспериментов;
- несет ответственность за свою деятельность перед соответствующим органом управления образованием.

Указанные функциональные обязанности директора школы существенно дополняются в Уставе школы в зависимости от типа школы, территориального расположения, состава учащихся и особенностей педагогического коллектива, сложившейся системы в работе с родителями и общественностью и др. В поле зре-

ния директора школы находятся вопросы, связанные с деятельностью ученического самоуправления, профориентацией, работой с родителями и т.д. В пределах своей компетенции директор школы от имени учебного заведения заключает договоры и осуществляет другие действия, направленные на реализацию права владения, пользования и распоряжения имуществом учебного заведения.

Руководство отдельными направлениями работы в школе возлагается на заместителей директора. Это заместители по учебно-воспитательной работе, организатор внеклассной и внешкольной воспитательной работы, заместители директора школы по научно-исследовательской работе, заместитель по профильным классам или по классам с углубленным изучением отдельных предметов, заместитель или помощник директора школы по хозяйственной части.

*Заместители директора по учебно-воспитательной работе* отвечают за организацию педагогического процесса, за выполнение образовательных программ и государственных образовательных стандартов; осуществляют контроль за качеством знаний учащихся и их поведением; регулируют учебную нагрузку учителей и учеников, составляют расписание занятий; руководят методической работой в школе, внедрением педагогических инноваций, стимулируют деятельность учителей по повышению педагогической культуры. Обязанности заместителей директора школы определены в Уставе школы, где обосновывается, в свою очередь, распределение функциональных обязанностей между несколькими заместителями по учебно-воспитательной работе.

В круг обязанностей *организатора внеклассной и внешкольной работы* (на правах заместителя директора школы) входит установление связей с учреждениями дополнительного образования – дворцами и домами детского творчества, станциями юных натуралистов, юных техников, клубами и другими детскими объединениями; работа с классными руководителями по совершенствованию содержания, форм и методов внеклассной воспитательной работы, оказание им методической помощи, организация работы с учащимися по месту жительства, оказание помощи и поддержки детским общественным организациям, действующим в соответствии с требованиями Конвенции ООН о правах ребенка. В последние годы в новых типах школ – гимназиях, лицеях и др. По решению совета школы могут вводиться должности заместителей директора школы по новым перспективным направлениям работы. Например, *заместитель директора по научной работе* устанавливает контакты с учеными, преподавателями вузов;

научными центрами по организации научных исследований в школах; привлекает их к педагогической работе в школе; помогает учителям своей школы включиться в опытно-экспериментальную работу и др. *Заместитель директора школы по коммерции* (завуч-координатор) устанавливает связи со спонсорами, шефами; определяет источник внебюджетного финансирования и др. В некоторых, как правило, больших или специализированных школах может быть введена должность *заместителя директора по социально-педагогической реабилитации*, который организует, контролирует и анализирует работу классов выравнивания, педагогической коррекции, адаптации.

Эффективность управленческой деятельности директора во многом зависит от целесообразности, четкости распределения прав и обязанностей в административном аппарате школы. По мере необходимости директор школы проводит инструктивные или оперативные совещания, в определенные дни – совещания при директоре, заседания педагогических советов и др.

***Педагогический анализ во внутришкольном управлении*** (Ю.А. Конаржевский). Основное его назначение – изучение состояния и тенденций развития педагогического процесса в УО, в объективной оценке его результатов с последующей выработкой рекомендаций по упорядочению управляемой системы.

В отличие от других функций он носит латентный характер, хотя в действительности требует максимума интеллектуального напряжения личности, аналитического мышления (умения обобщать, сравнивать, систематизировать педагогические факты и явления).

Виды и содержание педагогического анализа.

В зависимости от содержания выделяют параметрический, тематический и итоговый виды анализа.

Параметрический – изучение ежедневной информации о ходе и результатах образовательного процесса, выявление причин, нарушающих его. Это изучение текущей успеваемости, дисциплины в классах и школе за день и за неделю, посещаемости уроков и внеклассных занятий, санитарного состояния, соблюдения расписания и т.д.

Параметрический анализ – это не просто констатация фактов, но и поиск причин их возникновения и прогнозирование последствий. Он подготавливает тематический анализ.

Тематический анализ направлен на изучение более устойчивых, повторяющихся зависимостей, тенденций в ходе и результатах педпроцесса. Проявляется системный подход. Не урок или внеклассное занятие анализируется, а их система.



Этот вид педагогического анализа позволяет сосредоточиться на особенностях проявления этих или иных сторон педагогического процесса.

Итоговый анализ охватывает более значительные временные, пространственные или содержательные рамки. Проводится по завершении учебной четверти, полугодия, учебного года и направлен на изучение основных результатов, предпосылок и условий их достижения. Итоговый анализ подготавливает протекание всех последующих функций управленческого цикла.

Основным объектом педагогического анализа является, прежде всего, организационные формы – урок, внеклассные мероприятия и итоги работы школы за учебный год.

Содержательную основу итогового анализа работы школы за учебный год составляют следующие направления:

- качество преподавания (соответствие предварительной подготовки учителей требованиям развивающейся школы; выполнение образовательной программы и государственных стандартов; использование активных форм и методов обучения; реализация воспитательного потенциала урока; развитие индивидуальных способностей; соблюдение норм оценки знаний);
- качество знаний, умений и навыков учащихся – объем, глубина, системность, прочность, осознанность; качество знаний на разных ступенях образования; типичные проблемы и их причина, компьютерная грамотность, степень развития познавательных интересов;
- уровень воспитанности школьников; состояние и качество методов работы в школе;
- эффективность работы с родителями и общественностью;
- состояния здоровья школьников и санитарно-гигиеническая культура;
- результативность деятельности совета школы; педагогического совета; отчетный общешкольный доклад.

**Целеполагание и планирование как функция управления школой.** Процесс управления любой педагогической системой предполагает целеполагание (постановку целей) и планирование (принятие решений). Совершенствование целеполагания и планирования учебно-воспитательной работы диктуется необходимостью постоянного развития, движения педагогической системы. Разумеется, трудно с исчерпывающей точностью установить, когда у воспитуемого сформируется то или иное необходимое качество, произойдут те или иные изменения в межличностных отношениях, но планирование позволяет прогнозировать основные условия, этапы становления личности и коллектива. Плани-

рование создает такую объективную ситуацию, при которой возможно максимальное и разностороннее развитие личности: самореализация ее творческих возможностей.

Педагогическая деятельность целенаправлена. При этом цели и задачи, решаемые педагогами, социально значимы, так как являются отражением общих целей и задач, стоящих перед обществом. Цель выступает стержнем плана, следовательно, глубокое понимание цели должно пронизывать деятельность как педагога, так и ученика. Цель управленческой деятельности – это начало, которое определяет общее направление, содержание, формы и методы работы. Особенности целеполагания в управлении педагогическими системами состоят в том, что при разработке «дерева» целей недостаточно знать лишь объективные требования общества. Важно соотнести общую цель управленческой деятельности с возрастными и индивидуально-психологическими особенностями учащихся, когда педагогические цели являются результатом воплощения требований, предъявляемых человеку обществом. При определении «дерева» целей управления необходимо общую, или, как говорят, «генеральную», цель представить в виде ряда конкретных частных целей, т.е. декомпозировать генеральную цель. Таким образом, достижение общей, генеральной цели осуществляется за счет выполнения составляющих ее частных целей.

Опора в управлении на сознательное определение целей не только директором, но и учителями, и учащимися подчеркивает тот факт, что каждый участник педагогического процесса является носителем определенных прав, обязанностей, меры ответственности.

Такое понимание целеполагания позволяет перейти к комплексно-целевому планированию, помогающему разрабатывать комплексные целевые программы, направленные на достижение генеральной цели. Комплексная целевая программа не упрощенная модель плана работы школы, а его необходимая часть, когда из плана работы школы вычлняются 3–4 наиболее важные проблемы и детально прорабатываются администрацией и коллективом школы.

Такая целевая программа должна содержать краткое описание состояния проблемы; ее место в общешкольном плане; генеральную цель, систему задач; показатели достижения целей; сроки, исполнители; информационное обеспечение управления процессом решения задач; контроль за ходом выполнения программы; итоговый анализ; коррекцию выполнения программы.

Цель функционирования педагогической системы в динамике усложняется, отражая тем самым и сложность деятельности,

направленной на ее достижение. Трудно точно определить границы цели на каждом этапе «дерева» целеобразования, но их структурное представление помогает руководителю школы, учителю, ученику принимать целенаправленные, обоснованные решения. Планирование в управлении школой выступает, таким образом, как принятие решения на основе соотношения данных педагогического анализа изучаемого явления с запрограммированной целью. Принимаемые решения могут быть рассчитаны на дальнюю перспективу, направлены на решение текущих оперативных дел. Логично на этом основании выделять перспективные, годовые, текущие планы работы школы.

*Виды планов работы школы и основные требования к ним.*

Подготовка планов работы школы основывается на соблюдении ряда требований, обеспечивающих реальность, непрерывность, конкретность их выполнения. Прежде всего это соблюдение требований целевой направленности. Целенаправленность в данном случае понимается как определенная целевая установка, как учет прошлого опыта работы школы. Развивающий и углубляющий основные направления работы педагогического и ученического коллективов. Это постановка частных целей в деятельности учителей, классных руководителей, общественных организаций. Одно из требований – перспективность планирования, когда цели деятельности педагогами и учащимися принимаются, во-первых, как эмоционально окрашенные цели, близкие, понятные, желанные, и, во-вторых, как стратегия, намечаемая на длительный срок, но тем не менее реально осознаваемая. В числе требований, предъявляемых к планированию, необходимо выделить и такое, как комплексность. Данное требование означает, что в ходе разработки плана предлагается использование разнообразных средств, форм, методов, видов деятельности в их единстве и взаимосвязи. Соблюдение требования объективности основывается на знании объективных условий деятельности школы, ее материальных, экономических условий, местонахождения, окружающей природной и социальной среды, возможностей педагогического и ученического коллективов.

К сожалению, пренебрежение этими требованиями в работе школы часто приводит к недостаточной аналитической обоснованности, неконкретности, несогласованности в планах различных школьных управленческих структур. Изучение опыта работы школ свидетельствует также и о таком факте, когда планирование рассматривается как доминирующая функция управления школой. Усилия руководителей школы в этом случае концентрируются в основном на том, чтобы разработать план работы, не

обеспечив его в организационном отношении. Поэтому неплохо спланированная деятельность остается нереализованной, так как не приведены в движение остальные функции управления. Управленческий цикл, не получив своего развития, угасает – в итоге не достигается поставленная цель.

В практике работы школ разрабатываются три основных вида планов: перспективный, годовой и текущий.

Перспективный план разрабатывается, как правило, на пять лет на основе глубокого анализа работы школы за последние годы. Структура перспективного плана работы школы может иметь следующий вид:

1. Задачи школы на планируемый срок.
2. Перспективы развития контингента учащихся по годам, возможное количество классов.
3. Перспективы обновления учебно-воспитательного процесса, внедрение педагогических инноваций.
4. Потребность школы в педагогических кадрах.
5. Повышение квалификации педагогических кадров (ИУУ, курсы, семинары, тренинги, курсы на хозрасчетной основе и т.д.).
6. Развитие материально-технической базы и учебно-методическое оснащение школы (строительные работы, приобретение средств ЭВТ и информатики, пополнение фондов библиотеки, наглядных пособий, обновление оборудования и оформление кабинетов и др.).
7. Социальная защита педагогов и учащихся, улучшение их быта, условий труда и отдыха.

*Годовой план* охватывает весь учебный год, включая летние каникулы. Подготовка плана работы школы осуществляется в течение текущего учебного года и проходит в несколько этапов. На первом этапе (первая учебная четверть) директор школы, его заместители и руководители школьных служб изучают новые нормативные, инструктивные документы, теоретические и методические материалы по вопросам развития и образования в целом и планирования в частности. На втором этапе (вторая учебная четверть) под руководством директора школы создается инициативная группа по разработке и корректировке структуры проекта плана, определяются источники и формы сбора необходимой информации. На третьем этапе (третья учебная четверть) анализируется получаемая информация, заслушиваются отчеты о работе членов комиссии и руководителей подразделений школы, выявляются причины возникающих трудностей и пути их устранения в перспективе. На четвертом этапе (конец четвертой четверти) подготавливается и обсуждается проект плана. На первом заседа-

нии совета школы в новом учебном году план работы школы утверждается.

*Текущий план* составляется на учебную четверть, он является конкретизацией общешкольного годового плана. Таким образом, наличие основных видов планов позволяет координировать деятельность педагогического, ученического и родительского коллективов. Эти планы являются стратегическими по отношению к планам работы учителей и классных руководителей.

**Функция организации в управлении школой.** Для реализации принятых решений необходим этап создания организационных отношений, обеспечивающих движение системы, оптимальное взаимодействие ее компонентов, т.е. этап организации. Понятие «организация» выступает в нескольких значениях. Во-первых, как оценка состояния учебно-воспитательного процесса в целом или в какой-либо его части, когда подразумевается качество проведения занятий, внеклассных мероприятий. Во-вторых, под организацией понимается деятельность руководителей школы, учителей, органов ученического самоуправления, направленная на выполнение намеченного плана, достижение поставленной цели, т.е. функция организации в управлении целостным педагогическим процессом.

По своей природе организаторская деятельность человека – деятельность практическая, основанная на оперативном использовании психолого-педагогических знаний в конкретных ситуациях. Постоянное взаимодействие с коллегами, учащимися придает организаторской деятельности определенную личностно-ориентированную направленность. В плане совершенствования организаторской деятельности руководителя школы могут быть использованы многие идеи внутришкольного менеджмента, такие, как организация межличностного взаимодействия, психология разрешения конфликтов, система подготовки школьных менеджеров и др.

*Содержание организаторской деятельности в управлении школой.* Функция организации направлена на выполнение принятых решений, которые исполняют конкретные люди: учителя, дети, родители, представители общественности. Поэтому при организации любого дела важно рассмотреть его с точки зрения использования и реализации возможностей человеческого фактора. Организатор решает такие вопросы, как предварительный подбор исполнителей, их распределение по местам работы, по времени, по последовательности вхождения в коллективное дело. При отборе содержания, форм и методов предстоящей деятельности необходимо соотнести их с реальными условиями и возможностями

исполнителей. Под условиями в данном случае понимаются средства и орудия труда, помещение, место проведения и др. В структуре организаторской деятельности руководителя важное место занимает мотивировка предстоящей деятельности, инструктирование, формирование убежденности в необходимости выполнения данного поручения, обеспечение единства действий педагогического и ученического коллективов, оказание непосредственной помощи в процессе выполнения работы, выбор наиболее адекватных форм стимулирования деятельности. Организаторская деятельность руководителя включает и такое необходимое действие, как оценка хода и результатов конкретного дела.

Организаторская деятельность директора школы направлена также на формирование педагогического коллектива, коллектива единомышленников. В этой работе особую роль играют личностные качества руководителя – его профессионализм, общая и педагогическая культура, заинтересованность в делах школы, учителей и учащихся, умение ставить задачи и добиваться их решения.

Одним из показателей организаторской культуры руководителя является его умение рационально распределять время свое и своих подчиненных. Важно иметь в виду, что директор школы кроме административных функций осуществляет и педагогическую деятельность, оставаясь учителем какого-либо предмета. Основное время директора занимает административная работа, но его педагогическая деятельность должна быть примером для всех других преподавателей, только в этом случае директор может быть учителем своих учителей. Это обстоятельство требует значительных временных затрат на подготовку к урокам, чтение новой психолого-педагогической литературы. Умение целесообразно использовать время – основа научной организации труда учителя, директора школы. Это тем более важно иметь в виду при имеющейся фактической перегрузке как учителей, так и администрации школы.

*Организационные формы управленческой деятельности в школе.* В числе важнейших организационных форм управленческой деятельности необходимо прежде всего назвать совет школы, педагогический совет, совещание при директоре, совещание при заместителях директора школы, оперативные совещания, методические семинары, заседания комиссий, клубов, заседания учкома и др. К целям и содержанию деятельности совета школы мы уже обращались. Рассмотрим организационные функции педагогического совета школы.

Педагогический совет школы создается в соответствии с «Временным положением о государственных общеобразователь-

ных учебных заведениях Российской Федерации». Состав, структура и содержание его деятельности определяются Уставом школы. Работой педагогического совета руководит председатель, избираемый коллективом педагогических работников. Деятельность совета школы и педагогического совета не дублируют, но дополняют друг друга. Педагогический совет – это совет профессионалов, работающих в одном педагогическом коллективе, он призван решать вопросы, связанные непосредственно с организацией учебно-воспитательного процесса, определением путей его совершенствования. Деятельность педагогического совета направлена на решение следующих задач:

- обсуждение, оценку и отбор учебных планов, программ, учебников и учебных пособий, соответствующих требованиям государственных стандартов, и внедрение форм и методов учебно-воспитательного процесса, определение способов их реализации;
- обсуждение работы коллектива школы по выполнению перспективных годовых, текущих планов, качества учебно-воспитательной работы;
- организацию работы по повышению квалификации учителей, воспитателей, по развитию творческой активности, формированию инновационной среды в педагогическом коллективе, изучению, обобщению и распространению передового педагогического опыта;
- проведение аттестации педагогических работников с учетом мнения учителей, учащихся, родителей, внесение предложений по совершенствованию технологии аттестации, ходатайство перед органами управления образования о присвоении категорий, званий, разрядов;
- рассмотрение и утверждение кандидатур учителей на стажировку, курсы повышения квалификации, в аспирантуру, представление лучших учителей к различным формам морального и материального поощрения;
- определение основных направлений взаимодействия школы с научно-исследовательскими учреждениями и учебными заведениями, государственными и общественными организациями, творческими союзами; организацию опытно-экспериментальной работы, создание в структуре школы методических служб, центров.

Деятельность педагогических советов проходит в условиях демократии и гласности, с привлечением учителей, учащихся и родителей к их подготовке и проведению. Проведению педсоветов могут предшествовать анкетирование, опросы, контрольные работы, смотры, конкурсы и т.д. На заседании педсоветов выно-

ются принципиальные вопросы жизни и деятельности школы. Для того чтобы в какой-то степени разгрузить заседания педагогического совета в школах используется такая организационная форма, как совещание при директоре. Совещания при директоре являются обязательными для преподавателей, администрации, но на них могут приглашаться и другие педагогические работники. Характер обсуждаемых вопросов связан с непосредственной организацией учебно-воспитательного процесса. Это вопросы успеваемости, соблюдения правил поведения, организации внеурочной деятельности. На совещаниях при директоре могут рассматриваться работа отдельных учителей, выполнение ими стандартов образования, система работы учителей по развитию творческой активности учащихся и др. Периодичность проведения таких совещаний устанавливается директором школы.

На совещаниях при заместителях директора школы рассматриваются текущие вопросы, касающиеся их административной компетенции. Время проведения подобных совещаний отражается в плане работы школы на учебную четверть или месяц.

Оперативные информационные совещания являются необходимой формой организации образовательного процесса в школе. Их содержание определяется реальной ситуацией. Это могут быть совещания только для педагогических работников, или только для учащихся, или для тех и других одновременно. К оперативным организационным формам управленческой деятельности относится также посещение уроков и внеклассных занятий, спортивных соревнований, вечеров, занятий творческих клубов, художественных студий и др. Оперативная организаторская работа директора школы и его заместителей осуществляется и в таких формах, как встречи с родителями, представителями общественности, трудовых коллективов.

Эффективной формой участия детей в управлении школой является их работа в составе выборного органа – ученического комитета. Участие школьников в различных комиссиях учкома создает предпосылки для развития демократических начал в жизни школы, развития инициативы и ответственности у детей, повышает оперативность в осуществлении принятых решений.

Эффективность использования организационных форм управления школой прежде всего определяется их подготовленностью, целенаправленностью. Педсовет, совещание при директоре или оперативные форма организации управленческой деятельности достигнут своей цели при условии взаимной заинтересованности, понимания необходимости выполняемой работы и ее значимости для всех участников педагогического процесса.



### ***Внутришкольный контроль и регулирование в управлении.***

*Общие положения.* При достаточно основательной разработке функции контроля во внутришкольном управлении она остается сложной и трудоемкой функцией. Трудоемкость контроля объясняется отсутствием обоснованной системы критериев оценки образовательного процесса, особенно его воспитательного компонента. Значение контроля в управлении современной школой особенно возрастает в связи с предоставлением школе больших полномочий в оценке качества обучения и воспитания учащихся. С реорганизацией управленческих структур в образовании инспекторские функции возложены на директора школы и его заместителей. В то же время управленческая деятельность руководителей школы, конечные результаты ее деятельности становятся объектом контроля высших инспекторских служб органов управления образованием.

Контроль тесно связан со всеми функциями управленческого цикла, особенно эта связь заметна с функцией педагогического анализа, так как информация, полученная в ходе внутришкольного контроля, становится предметом педагогического анализа. Контроль дает богатую, систематизированную информацию, показывает расхождение между целью и полученным результатом, в то время как педагогический анализ направлен на выявление причин, условий этих различий и отклонений. Напомним, что педагогическому анализу подвергается тот фактический материал, который был получен в процессе контроля. Это обстоятельство подчеркивает тот факт, что содержание внутришкольного контроля и педагогического анализа составляют одни и те же направления деятельности школы.

Особенность внутришкольного контроля состоит в его оценочной, функции – направленности на личность учителя. Если это молодой учитель, то он сказывается на его профессиональном становлении; если это учитель со стажем – на укреплении или ослаблении его профессиональной позиции и авторитета в школе. Поэтому в осуществлении контроля так важен профессионализм и компетентность проверяющего. Современный инспектор или директор школы, выполняющий инспекторские функции, должен быть личностью. Их задача не в «подлавливании» и нагнетании страха, а в объективной оценке состояния дел, оказании методической помощи, поддержке, стимулировании педагогической деятельности. Существующая практика внутришкольного контроля не лишена некоторых недостатков. Во-первых, это отсутствие системы контроля, когда нет распределения объектов контроля среди директора и его заместителей, когда контроль организуется во имя отчета и набора количества посещенных уроков

или занятий. Во-вторых, это формализм в организации контроля, когда нет четко поставленной цели проводимого контроля, отсутствуют или не используются объективные критерии оценки. В-третьих, односторонность внутришкольного контроля, понимаемого как проведение контроля какой-либо одной стороны, одного направления педагогического процесса. Например, контролируется только учебный процесс или только уроки русского языка и математики и др. В-четвертых, участие в контроле только должностных лиц, без привлечения опытных учителей, методистов, или, наоборот, небольшое участие представителей администрации.

Чтобы избежать этих и других недостатков или недоразумений в организации внутришкольного контроля, важно знать некоторые общие требования. К числу таких требований относятся: систематичность – данное требование направлено на регулярное проведение контроля, на создание в школе системы контроля, позволяющей управлять всем ходом педагогического процесса; объективность – проверка деятельности учителя или педагогического коллектива должна проводиться в соответствии с требованиями государственных стандартов и образовательных программ, на основе выработанных и согласованных критериев; действенность – результаты проведенного контроля должны привести к позитивным изменениям, к устранению выявленных недостатков; компетентность проверяющего – она предполагает знание предмета контроля, владение методикой контроля, умение увидеть достоинства в работе и возможные недостатки, прогнозировать развитие результатов контроля.

В школоведческой литературе (М.Л. Портнов, Т.И. Шамова, Н.А. Шубин и др.) в содержание внутришкольного контроля включаются следующие направления:

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

В специальных памятках, инструкциях, рекомендациях, подготовленных инспектирующими органами или администрацией школы, конкретизируется каждое указанное направление контроля.

*Виды, формы и методы внутришкольного контроля.* Проблема классификации видов, форм и методов внутришкольного контроля в настоящее время остается дискуссионной, что является подтверждением актуальности данной проблемы в теории и практике и продолжающимся поиском ее оптимального решения. В книге М.Л. Портнова «Труд руководителя школы» выделяются три вида контроля: предварительный, текущий, итоговый. Н.А. Шубин, объединяя в одной классификации формы и методы, дает их следующее сочетание: обзорный предварительный, персональный, тематический, фронтальный и классно-обобщающий.

Среди педагогов – теоретиков и практиков широко известна классификация видов и форм внутришкольного контроля, предложенная Т.И. Шамовой. Эта классификация структурно выдержана, логична, удобна в практическом использовании, и, главное, виды и формы контроля в полной мере отвечают природе целостного педагогического процесса. В ней выделяются два вида контроля: тематический и фронтальный. Тематический контроль направлен на углубленное изучение какого-либо конкретного вопроса в системе деятельности педагогического коллектива, группы учителей или отдельного учителя; на младшей или старшей ступени школьного обучения; в системе нравственного или эстетического воспитания школьников. Следовательно, содержание тематического контроля составляют различные направления педагогического процесса, частные вопросы, но изучаемые глубоко и целенаправленно. Содержание тематического контроля составляют вводимые в школе инновации, результаты внедрения передового педагогического опыта.

Фронтальный контроль направлен на всестороннее изучение деятельности педагогического коллектива, методического объединения или отдельного учителя. Вследствие трудоемкости, большого количества проверяющих при фронтальном контроле этот вид целесообразно, как показывает практика, использовать не более двух-трех раз в учебном году. При фронтальном контроле деятельности отдельного учителя, например при проведении аттестации, изучаются все направления его работы – учебной, воспитательной, общественно-педагогической, управленческой. При фронтальном контроле деятельности школы изучаются все аспекты работы данного образовательного учреждения: всеобщ, организация образовательного процесса, работа с родителями, финансово-хозяйственная деятельность и др.

В зависимости от того, кто или что подвергается контролю, выделяются следующие его формы.

Персональный контроль осуществляется за работой отдельного учителя, классного руководителя, воспитателя. Он может быть тематическим и фронтальным. Работа коллектива педагогов складывается из работы его отдельных членов, поэтому персональный контроль необходим и оправдан. В деятельности учителя персональный контроль важен как средство самоуправления педагога, как стимул в его профессиональном становлении.

Классно-обобщающий контроль применим при изучении совокупности факторов, влияющих на формирование классного коллектива в процессе учебной и внеучебной деятельности. Предметом изучения в данном случае выступает деятельность учителей, работающих в одном классе, система их работы по индивидуализации и дифференциации обучения, развитие мотивации и познавательных потребностей учащихся, динамика успеваемости учащихся по годам или в течение одного года, состояние дисциплины и культуры поведения и др.

Предметно-обобщающий контроль используется в тех случаях, когда изучается состояние и качество преподавания отдельного предмета в одном классе, или в параллели классов, или в целом в школе. Для проведения такого контроля привлекаются представители как администрации, так и методических объединений школы.

Тематически-обобщающий контроль имеет своей главной целью изучение работы разных учителей в разных классах, но по отдельным направлениям учебно-воспитательного процесса. Например: использование краеведческого материала в процессе обучения, или развитие познавательных интересов учащихся, или формирование основ эстетической культуры учащихся на уроках естественного цикла и др.

Комплексно-обобщающий контроль используется при осуществлении контроля за организацией изучения ряда учебных предметов в одном или нескольких классах. Данная форма преобладает при фронтальном контроле. В названии форм контроля повторяется термин «обобщающий». Это лишний раз подчеркивает назначение контроля как функции управления педагогическим процессом, обеспечивающей его достоверной, объективной, обобщающей информацией. Именно такая информация необходима на этапе педагогического анализа, целеполагания, принятия решений и организации их выполнения.

В процессе внутришкольного контроля используются такие методы, как изучение школьной документации, наблюдение, бе-

седы, устный и письменный контроль, анкетирование, изучение передового педагогического опыта, хронометрирование, диагностические методы, т.е. такие методы, которые позволяют получить необходимую объективную информацию. Методы взаимно друг друга дополняют, и если мы хотим знать реальное положение дел, то должны по возможности использовать различные методы контроля.

При проведении контроля возможно использование метода изучения школьной документации, в которой отражается количественная и качественная характеристика учебно-воспитательного процесса. К учебно-педагогической документации школы относятся: алфавитная книга записи учащихся, личные дела учащихся, классные журналы, журналы факультативных занятий, журналы групп продленного дня, книги учета бланков и выдачи аттестатов об образовании, книга учета выдачи золотых и серебряных медалей, книга протоколов заседаний совета школы и педагогического совета, книга приказов по школе, книга учета педагогических работников, журнал учета пропусков и замещения уроков и др. Даже сам факт перечисления школьной документации говорит о многообразии и богатстве информации, получаемой в процессе ее использования. Школьная документация содержит информацию за несколько лет, при необходимости можно обратиться в архив, что позволяет вести сравнительный анализ, особенно ценный для прогностической деятельности.

Устный и письменный контроль наиболее часто применяются в школьной практике. Однако при всей их доступности и легкости использования ограничиться только ими нельзя. В школьной практике применяются также социологические методы сбора информации. К ним относятся анкетирование, опрос, интервьюирование, беседа, метод экспериментальных оценок и др. Они позволяют быстро получить интересующую проверяющего информацию. Метод хронометрирования используется при изучении режима работы школы, рационального использования времени урока и внеклассных занятий, занятости учащихся и учителей, причин их перегрузки, при определении объема домашних заданий, скорости чтения и др.

Таким образом, выбор форм и методов внутришкольного контроля определяется его целями, задачами, особенностями объекта и субъекта контроля, наличием времени. Использование разнообразных форм и методов возможно при условии четкого, обоснованного планирования, включения в его проведение представителей администрации, учителей, работников органов управления образованием.

## **ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ШКОЛЕ**

• Методическая работа в школе как фактор повышения педагогической культуры. Основные формы организации методической работы в школе. • Структура и содержание деятельности педагогического совета в школе. • Инновационная направленность педагогической деятельности. Характеристика и классификации педагогических инноваций.

**Основные понятия:** *методическая работа, аттестация педагогов, педагогическое самообразование, инновация, инновация педагогическая, инновационная деятельность преподавателя, инновация в обучении.*

### **§ 1. Методическая работа в школе как фактор повышения педагогической культуры. Основные формы организации методической работы в школе**

Методическая работа в образовательном учреждении – часть системы непрерывного образования преподавателей, учителей, воспитателей.

*Цели методической работы* – освоение наиболее рациональных методов обучения и воспитания учащихся; повышение уровня общедидактической и методической подготовленности педагога к организации и ведению учебно-воспитательной работы; обмен опытом между членами педагогического коллектива, выявление и распространение передового педагогического опыта.

Среди разнообразных направлений и форм повышения квалификации методическая работа в школе занимает особое место. Она призвана оказать помощь учителю и создать условия для развития его творческого потенциала, его педагогической индивидуальности.

Все коллективные формы методической работы основываются на самостоятельности, активности и взаимопомощи учителей и способствуют распространению передового методического опыта.

Очевидно, что организация методической работы непосредственно в школе имеет ряд преимуществ по сравнению с другими формами повышения квалификации: методическая работа носит постоянный, повседневный характер; ее содержание и характер связаны с ходом и результатами реального учебно-воспитательного процесса; это более управляемый процесс.

Структура и функции методической работы представлены в следующей таблице:

Таблица

<i>Структура и функции МР</i>	
– организационно-методическая работа	– маркетинговая, диагностическая, мотивационно-целевая, организационно-исполнительская
– учебно-методическая работа	– мониторинговая, планово-прогностическая, контрольно-оценочная
– научно-методическая работа	– развивающая, исследовательская, экспертная
– информационно-методическая работа	– информационно-аналитическая, регулятивно-коррекционная, прогностическая

Основные направления методической службы в школе, содержание ее деятельности, структуру определяет педагогический совет – коллегиальный орган управления образовательным учреждением.

Организация методической работы педагогов по вопросам обучения и воспитания, естественно, является элементом целостной системы методической службы в школе, взаимодействует со всеми ее компонентами и может рассматриваться лишь во взаимосвязи с ними. Формы организации методической работы разнообразны; обычно их объединяют в 3 группы:

- фронтальные;
- групповые;
- индивидуальные.

Среди *фронтальных форм*, в которых участвуют все педагоги школы, наиболее типичными являются *психолого-педагогические семинары*, проводимые обычно руководителями образовательных учреждений, школьными психологами, а иногда учеными или методистами. Чаще всего тематика таких семинаров связана с разработкой единой методической темы школы и рассчитана на 1–3 года. Кроме лекций, читаемых специалистами, на семинарах организуются дискуссии, обсуждаются новинки психолого-педагогической литературы, организуются встречи с опытными педагогами, проводятся практикумы.

Другими формами фронтальной методической работы являются *педагогические чтения и научно-педагогические конференции*. Темы их чаще всего определяются заранее. Подготовка к ним проходит в течение всего учебного года, и педчтения, и конференции становятся своеобразной формой подведения итогов работы школы за определенный период, пропаганды передового педагогического опыта. Педчтения нередко посвящаются юбилеям великих педагогов, изучению их наследия; на научно-практических конференциях обязательно проходит обмен опытом работы учителей и воспитателей.

В последние годы в школах стали использовать такие формы фронтальной методической работы, как методические недели, методические сборы (иногда выездные на базе других образовательных учреждений, загородных лагерей), творческие отчеты. Все эти формы призваны не только повысить квалификацию педагогов, но и повысить их активность в работе по самообразованию.

*Основной групповой формой методической работы* являются методические объединения, участие в деятельности которых для всех педагогов является обязательным.

*Методическое объединение учителей* – наиболее распространенная форма методической работы в школе. МО учителей включают учителей-предметников естественно-математических, гуманитарных, художественно-эстетических дисциплин, учителей начальных классов. Оптимальный состав объединения – 4–5 преподавателей, это может быть в условиях больших городских школ или кустовых методических объединений, координирующих работу 2–3 сельских школ. Содержание работы МО учителей многообразно. Они рассматривают вопросы повышения уровня учебно-воспитательной работы и качества знаний учащихся, организации обмена опытом, внедрения передового педагогического опыта и достижений педагогической науки. На объединениях обсуждаются наиболее трудные разделы и темы новых программ и учебников, их экспериментальные варианты, результаты работы по ним. Члены методобъединений разрабатывают и апробируют обучающие и контролирующие компьютерные программы, оценивают их эффективность и результативность. Содержание работы МО учителей составляет также подготовка тематики и видов творческих, контрольных работ для проверки знаний уч-ся, обсуждение их результатов. Работа МО учителей осуществляется по специальному плану, в котором дается общая характеристика педагогической деятельности учителей данного предмета, состояния качества знаний уч-ся. В плане формируются цели и задачи на новый учебный год, определяются основные организационно-педагогические мероприятия (оформление кабинетов, экспертиза дидактического материала, утверждение текстов контрольных работ), определяется тематика научно-методических докладов, открытых уроков (темы, время проведения с указанием фамилий учителей) и открытых внеклассных занятий по предмету, устанавливаются формы и сроки контроля за качеством знаний, умений и навыков уч-ся.

Методические объединения создаются, если в школе работают три и более педагогов данного профиля, и бывают предметными, для учителей начальных классов, воспитателей групп про-



дленного дня, классных руководителей, руководителей клубных объединений.

Все классные руководители (воспитатели) являются членами методобъединения классных руководителей (воспитателей). Если в школе достаточно большое количество классов-комплектов, могут быть созданы 2 методобъединения классных руководителей: среднего и старшего звеньев. Заседания методобъединений проводятся 4 раза в год, иногда более часто, но не чаще чем 1 раз в месяц.

Во главе методобъединения стоит его председатель, избираемый членами объединения сроком на 1 год и утверждаемый педсоветом школы и приказом ее директора. Председателем должен быть опытный педагог: чаще всего им становится один из классных руководителей, иногда – заместитель директора по воспитательной работе. В обязанности руководителя методического объединения входят: составление плана работы на год, проведение заседаний, взаимодействие с другими методическими объединениями, организация выставок, подведение итогов работы, ведение документации.

Деятельность методического объединения классных руководителей разнообразна, но все ее содержание подчинено решению проблем совершенствования воспитательной работы с детьми. На заседаниях объединения рассматриваются вопросы повышения теоретического и методического уровней организации воспитательной работы, изучаются современные концепции, передовой педагогический опыт, нормативные документы. На основе проведения диагностического исследования обсуждается состояние воспитательной работы в школе в целом, в отдельных классах, параллелях, уровень воспитанности детей. Классные руководители знакомятся с методиками анализа, целеполагания, планирования деятельности классного коллектива. Происходит обмен опытом, разработка методических рекомендаций по отдельным направлениям деятельности классных руководителей.

Очевидно, что деятельность методического объединения не сводится только к проведению его заседаний. В течение года организуются открытые внеклассные мероприятия, дела; члены объединения встречаются со своими коллегами из других школ, вместе со всеми педагогами школы участвуют в дискуссиях по проблемам воспитания. Чем больше приближено содержание работы методического объединения к конкретным условиям данной школы, тем более разработанными будут формы организации его деятельности, тем большей эффективности следует ожидать.

*Групповая методическая работа* – это, конечно же, не только деятельность методических объединений классных руководителей. Сюда можно отнести работу проблемных групп, шко-

лы передового опыта, школы начинающего педагога, методические оперативки, групповые консультации и др.

*Проблемные группы* – это объединения педагогов, создающиеся на определенное время для решения какой-то проблемы и распадающиеся по мере ее разрешения. Обычно выделяют три вида проблемных групп:

- группы педагогов, интересующиеся каким-нибудь вопросом, желающие изучить его, а результаты изучения включить в практику своей работы (например, овладение какой-то новаторской методикой);
- группы педагогов, испытывающие затруднения в какой-нибудь области своей деятельности, желающие преодолеть их, чтобы достичь лучших результатов;
- группы педагогов, занимающиеся подготовкой какого-нибудь совещания (заседаний педсовета, методического объединения, педтечений и др.).

Проблемные группы занимаются систематизацией, обобщением и распространением передового опыта, они совместно разрабатывают и внедряют в практику приемы и методы работы. Начинается работа группы с изучения литературы по той или иной проблеме, посещение уроков различных учителей, выработке определенных гипотез, предложений, которые затем проверяются на практике и доводятся до нужного уровня. В ходе самостоятельной работы происходит активное формирование педагогического мастерства. Деятельность проблемных групп при глубокой заинтересованности руководства и общественных организаций школы способствуют созданию в коллективе творческой атмосферы, что, в свою очередь, привлекает в проблемные группы все новых и новых учителей.

*Школы передового опыта* создаются на базе работы учителя, классного руководителя, имеющего высокие результаты в своей работе. К учителю-мастеру, руководителю такой школы, по желанию прикрепляются несколько (2–4) учителей данной специальности, нуждающихся в помощи. В процессе наблюдения уроков, бесед, они знакомятся с методами и приемами работы своего руководителя; совместно составляют тематические планы, изучают литературу по отдельным вопросам, взаимно посещают уроки и тщательно анализируют их, отбирая и закрепляя все то ценное, что способствует эффективности работы. Такое творческое содружество совершенствует работу не только прикрепленных учителей, но и самого руководителя школы. Занимающиеся в такой школе педагоги слушают лекции ее руководителя о том, как удалось достичь высоких результатов, посещают занятия, проводимые с детьми, участвуют в практикумах и т.д.

*Практикумы* являются также одной из форм методической работы. Учителя-предметники получают в начале учебного года (в некоторых школах в конце предшествующего учебного года) план работы практикумов (районных и школьных) с указанием заданий по темам (какие задачи решить, какие подготовить опыты, прочитать литературные источники и т.д.) и рекомендательный список литературы по каждому из намеченных тем.

Заседание секции практикума проходит в школе раз в месяц. Обычно методист или преподаватель-мастер читает небольшую лекцию, затем решаются 1–2 сложные задачи, обсуждаются тематические планы и методика работы.

*Проведение открытых и показательных уроков.* Руководство школы использует опыт мастеров педагогического труда для демонстрации методов учебной и воспитательной работы. Например, проводится открытый урок проблемного обучения, урок с применением информационных технологий, урок-дискуссия и др. Трудно переоценить значение таких уроков, если учителя вовремя подготовятся к восприятию: прочитают нужную литературу, проникнут в особенности творческого поиска педагога.

*К индивидуальным формам методической работы* относят работу администрации школы с конкретным педагогом, консультирование его, оказание помощи в планировании воспитательной работы с классом, посещение мероприятий, дел и их последующий анализ, совместное посещение вместе с учителем (воспитателем) уроков, классных часов, классных собраний у опытных педагогов; приглашение на уроки, внеклассные мероприятия, дела, которые проводит сам руководитель школы. Одна из индивидуальных форм методической работы – *организация наставничества опытных классных руководителей над начинающими.*

Совместное планирование работы, посещение уроков и внеучебных дел друг у друга, их последующий анализ не только помогают становиться профессионалом молодому педагогу, но и могут обогащать опыт классного руководителя, имеющего большой стаж работы, стимулировать его к тому, чтобы по-новому взглянуть на свою деятельность и оценить ее результаты.

Среди *индивидуальных форм методической работы* первое место, безусловно, принадлежит самообразованию учителя. «Учитель живет до тех пор, пока он учится. Как только он перестает учиться, в нем умирает учитель», – писал К.Д. Ушинский.

Самообразование будет эффективным при создании ряда педагогических условий:

- хорошей информированности педагога об имеющихся достижениях в психолого-педагогической науке и педагогической практике;

- постоянном анализе педагогом своей деятельности; для этого он должен владеть методикой самоанализа, формулирования проблемы;
- планировании работы по самообразованию; это, безусловно, связано с умением педагога ставить цели, определять стратегию и тактику их реализации;
- участии учителя в разработке общешкольной методической темы; при этом педагог взаимодействует со своими коллегами, что, очевидно, может обогащать его профессиональный потенциал, стимулировать творческий поиск;
- наличии соответствующей учебно-материальной базы для самообразования, библиотеки, методического кабинета.

Систематизации методической работы в школе способствует *организация деятельности педагогического коллектива по разработке единой методической темы*. В.А. Сухомлинский называл эту работу одним из важнейших путей сплочения учительского коллектива. Работа над единой методической темой стимулирует педагогов к творчеству, к исследовательской деятельности, способствует созданию условий для формирования передового педагогического опыта.

*В организации работы над единой темой можно выделить три уровня*. На первом, формально-ознакомительном, педагогический коллектив лишь знакомится с теорией вопроса, изучает проблему и опыт ее решения на практике. На втором, действительно-практическом, уровне изученные положения начинают использоваться в практической деятельности педагогов. На третьем, конкретно-поисковом, учитель, классный руководитель не просто использует чьи-то рекомендации, а сам выступает в роли исследователя, автора идей и опыта.

Эффективной работа над методической темой будет при соблюдении ряда условий.

Прежде всего – это правильный выбор темы. Она должна быть актуальной и важной для данной школы. Темы могут быть сугубо школьными, требующими изучения и внедрения в данном педагогическом коллективе, связанными со специфическими условиями работы школы (школа-новостройка) или с возникшими проблемами, которые срочно надо решить (рост правонарушений среди учащихся). Второй вид тем – централизованные. Тема предлагается управлением образования области, конкретизируется в рамках города, района, школы, наконец, в планах работы методических объединений и самообразования учителя. Результаты обобщаются в обратном порядке – от методобъединения до штабов области.

Вторым условием эффективности работы над темой является ее четкое планирование. Целесообразнее эту работу планировать перспективно (на 3–5 лет), выделяя ключевую проблему на каждый год, более конкретную. Ежегодно в ходе работы можно проводить педагогический совет в начале учебного года, на котором учителя знакомятся с сущностью проблемы, и научно-практическую конференцию в конце учебного года, в ходе которой проводятся итоги изучения и внедрения изученных положений, выявляются зерна передового опыта.

Для того чтобы работа носила исследовательский характер учителей необходимо знакомить с методами исследовательской работы. Это можно сделать на специальных семинарах-практикумах.

Развитию передового опыта в ходе работы над темой способствует также правильная организация коллективного исследования, установление взаимосвязей в работе учителей, ищущих оптимальные пути организации обучения и воспитания.

В работе над единой методической темой можно выделить несколько этапов:

- диагностирование педагогического процесса в школе и его результатов с целью выявления типичных проблем, решение которых наиболее актуально для образовательного учреждения в настоящее время;
- выбор темы;
- составление списка литературы по теме; поиск адресов, где эта проблема успешно решается;
- первичное ознакомление с литературой; изучение опыта решения проблемы; перспективное и годовое планирование работы над темой; координация этого плана с планом работы школы; углубленное изучение литературы и опыта через самообразовательную работу педагога, на психолого-педагогических семинарах, в проблемных группах и т.д.;
- использование изученных положений в практике работы учителей, классных руководителей; включение педагогов в исследовательскую деятельность;
- подведение итогов; выработка рекомендаций; оформление практических материалов по результатам работы над единой темой в виде рукописных сборников, печатных работ, стендов и т.д.

*Координирующим центром методической работы в школе является методический совет. Он обязательно создается в опорной школе и, как правило, в крупных школах, где формы методической работы разнообразны и функционирует несколько методических объединений. В состав методсовета входят заместители директора, руководители методических объединений, лучшие*

учителя и классные руководители. Возглавляет совет один из заместителей директора, обычно тот, который курирует методическую работу в школе. Методсовет, как правило, проводит заседания 4 раза в год (один раз в четверть).

В отличие от педагогического совета, методсовет не законодательный, а рекомендующий орган. Исходя из этого определяется и содержание его деятельности. Методический совет определяет стратегические направления развития методической службы в школе; планирует и организует работу над единой методической темой; курирует деятельность школ передового опыта и молодого учителя; контролирует работу методических объединений; организует и проводит педагогические чтения, научно-педагогические конференции. Методсовет курирует также деятельность методического кабинета в школе.

## **§ 2. Структура и содержание деятельности педагогического совета в школе**

*Педагогический совет* создается во всех общеобразовательных школах, где имеется более трех учителей, и является коллегиальным органом общеобразовательного учреждения. Основными задачами педагогического совета являются:

- определение путей оптимизации содержания образования;
- участие в управлении общеобразовательным учреждением;
- мобилизация усилий педагогических работников на повышение качества учебно-воспитательного процесса, удовлетворение образовательных потребностей учащихся, развитие их способностей и интересов;
- проведение работы по освоению педагогическими работниками обновленного содержания образования, внедрение в практику эффективных лично ориентированных технологий обучения и воспитания, распространение эффективной педагогической практики, развитие творческих инициатив педагогических работников.

В состав педагогического совета входят директор школы (председатель), его заместители, учителя, воспитатели, библиотекарь, врач, председатель родительского комитета.

Следует различать две стороны в деятельности педсоветов.

- а) производственно-деловую: утверждение годового плана работы школы, рассмотрение итогов работы школы по четвертям, утверждение плана подготовки и проведения экзаменов, выпуск и перевод учащихся в следующие классы, итоги учебного года и план летней работы с учащимися;

б) учебную: обсуждение документов, анализ проблем обучения и воспитания, путей их решения в школе, результатов работы педколлектива по решению конкретных воспитательных задач, результатов научных исследований и передового опыта. Развитие научной деятельности педсовета свидетельствует о высоком уровне профессиональной квалификации педагогического коллектива. Можно выделить четыре этапа в подготовке и проведении педсоветов:

- планирование педсоветов на год;
- предварительная подготовка конкретного педсовета;
- непосредственное проведение педсовета;
- работа по выполнению решений педсоветов.

На заседаниях педагогического совета заслушиваются вопросы организации и качества учебно-воспитательного процесса, состояния преподавания отдельных учебных предметов, эффективности педагогической и воспитательной работы, информации, отчеты, сообщения руководителя общеобразовательного учреждения, представителей правоохранительных органов, организаций здравоохранения и др. по различным направлениям деятельности общеобразовательного учреждения.

Обычно планируется пять педсоветов в год, хотя по усмотрению педагогического коллектива может проводиться и больше. Среди них, как правило, проводятся 2–3 тематических педсовета.

Тематика педсоветов определяется коллективно.

При планировании педсоветов, определении их тематики необходимо предусмотреть логическую связь обсуждаемых проблем и принимаемых решений, заранее определить ответственных за подготовку педсоветов, учесть работу методобъединений, творческих групп, подготовленность педагогов и интересы отдельных учителей.

Успех педсовета, действенность принимаемых на нем решений во многом зависят от его подготовки. Подготовительная работа – это комплекс взаимосвязанных действий и мероприятий, обеспечивающих включение каждого педагога в процессе поиска, осмысления, анализа проблем.

Подготовка тематического педсовета может включать ряд направлений:

- 1) Проведение семинара с педагогами, если обсуждаемая работа является для них новой, не в полной мере изученной или есть конкретные вопросы, на которые педагоги хотели получить ответы, дополнительную информацию специалиста. На семинаре возможен обмен положительным опытом, что настраивает на заинтересованное обсуждение и решение проблем.
- 2) Анализ решения обсуждаемой проблемы, предполагающий ан-

кетирование педагогов, учащихся, родителей; проведение и анализ открытых мероприятий в аспекте обсуждаемой проблемы; выявление положительного опыта, эффективных воспитательных средств, используемых педагогами школы для решения проблемы; определение вопросов для коллективного обсуждения.

- 3) Изучение опыта работы других школ по решению данной проблемы; организации работы временных проблемных групп, которые могут выполнять разные задачи, изучить опыт и представить его; изучить мнение коллег, учащихся, родителей и подготовить информацию на педсовет; разработать систему мер по решению проблемы и доложить на педсовете о своей программе.
- 4) Подбор и подготовка руководителей групп, которые будут работать в ходе педсовета при обсуждении проблемных вопросов и выработке решения.
- 5) Составление схем, таблиц, оформление наглядных средств, необходимых для представления результатов анализа проблемы, обработки информации в ходе подготовки и проведения педсовета.
- 6) Привлечение к подготовке и проведению педсовета родителей учащихся, если обсуждаемая проблема затрагивает их интересы: их мнения зачастую бывают полезными, а идеи и предложения могут носить конструктивный характер. Опыт показывает, что в ряде случаев участие родителей и школьников стимулирует активность педагогов, повышает их заинтересованность и ответственность при обсуждении вопросов.

Продумывая ход педагогического совета, следует иметь в виду, что основу его составляет обсуждение и принятие решения по обсуждаемому вопросу, поэтому важно предоставить возможность высказывать свое мнение всем желающим.

Общий вариант проведения педсовета может иметь следующую структуру:

*Первая часть педсовета* обеспечивает положительный настрой, заинтересованность участников в обсуждении проблемы, эта часть включает следующие моменты:

- а) вступительное слово ведущего о сущности проблемы;
- б) информацию о состоянии проблемы с конкретными фактами, цифровыми данными, подтверждающими актуальность ее для школьного коллектива;
- в) выступления педагогов (возможно – учащихся, родителей), которые показывают положительный опыт в решении проблемы, трудности и недостатки.

*Вторая часть* предусматривает коллективную работу по группам. Задачи этого этапа педсовета – приобщить всех участников к об-



суждению проблемы, сформировать общественное мнение по ее важности и определить основные пути решения, для коллективного обсуждения предлагается 3–4 вопроса. По каждому вопросу могут готовить и высказывать мнение все группы. Иногда целесообразно распределение вопросов между группами, например, если ограничено время, а обсуждаемые вопросы требуют серьезной проработки.

*Заключительная часть* – это подготовка и обсуждение решения педсовета. Важно, чтобы решение было принято сознательно и каждое его положение понято педагогами, поэтому основные идеи должны быть выработаны коллективно. Работа над проектом решения также может осуществляться по микрогруппам на этапе подготовки педсовета, а затем составляется общий вариант, который выносится на коллективное обсуждение и утверждение педсоветом. Возможна разработка решения по группам и на педсовете. В этом случае целесообразно определить разделы решения. Каждый раздел прорабатывается микрогруппой, а затем выносится на обсуждение и утверждается педсоветом.

Важно, чтобы решение педсовета было конкретным. В нем должна быть определена программа действий по решению проблемы, зафиксированы ответственные за выполнение каждого положения и сроки его выполнения.

В чем сущность выполнения решений педсоветов? Прежде всего, руководители школ должны добиться, чтобы все учителя школы действительно усвоили основные проблемы, которые поднимались на педсовете. Администрация школы планирует внедрение рекомендаций педсовета в практику работы всех учителей, оказывая им необходимую конкретную помощь.

Методика подготовки и проведения зависит от темы, целей педсовета, опыта педагогов, традиций школы. Целесообразно в ряде случаев тематический педсовет проводить как коллективное творческое дело учителей, тогда в его подготовке и проведении будут принимать активное участие все педагоги. Следует исходить из того, что педсовет может быть одним из эффективных средств сплочения педагогического коллектива, развития отношений между учителями, стимулирования творчества педагогов. Педсовет – это школа педагогического мастерства для учителей.

Коллективные формы работы (на курсах институтов повышения квалификации, в методических объединениях, лекториях и т.д.) по повышению квалификации и теоретического уровня учителей необходимо сочетать с самообразованием.

Только в органическом сочетании коллективных и индивидуальных форм работы может быть найдено решение проблемы систематического расширения кругозора и повышения деловой

квалификации каждого учителя. Серьезное внимание следует уделить вопросам теории и практики гуманистического воспитания.

Важнейшими направлениями самообразовательной работы по предмету могут быть:

- изучение новых программ и учебников, уяснение их особенностей и требований;
- изучение дополнительного нового материала;
- проведение самостоятельной работы по решению задач, организация лабораторных и практических работ, опытов и упражнений;
- изучение передового педагогического опыта;
- освоение технических средств обучения, современных педагогических технологий.

Следует уделить особое внимание овладению современными педагогическими технологиями, приемами дифференцированного обучения, мыслительной деятельности учащихся, развитию самостоятельности, практических навыков, установлению связи урочных и внеурочных занятий по своему предмету.

*Аттестация педагогических работников.* Аттестация педагогов – комплексная оценка уровня квалификации, педагогического профессионализма и продуктивности деятельности работников образовательных учреждений. Цель аттестации педагогов – стимулирование роста квалификации и профессионализма, качества педагогического труда, развитие творческой инициативы, а также обеспечение социальной защищенности педагогов в условиях рыночных экономических отношений путем дифференциации оплаты труда. Задача аттестации – присвоение педагогу квалификационной категории в соответствии с уровнем его профессионализма. Основные принципы аттестации педагогов – добровольность, открытость, системность и целостность экспертных оценок, которые обеспечивают объективное, корректное, бережное и доброжелательное отношение к педагогическим работникам.

Целью аттестации является создание эффективной системы дифференцированной оценки и оплаты труда работников образования, стимулирующей их профессиональный рост, повышение квалификации и результативности труда.

Аттестация педагогических работников проводится на основе экспертной оценки их труда: уровень квалификации, результаты трудовой деятельности, деловые и личностные качества. Общие требования к оценке труда учителя могут быть выражены в критериях результата и процесса.

К критериям результата следует отнести качество знаний учащихся по предмету, уровень их воспитанности:

- запас фактических знаний по предмету; умение пользоваться

- полученными знаниями;
- понимание сути процессов и явлений в природе и обществе;
- степень самостоятельности учащихся, умение работать с информацией.

К критериям процесса следует отнести уровень подготовки и педагогического мастерства учителя. С этой целью изучаются:

- работа учителя над повышением своей квалификации (окончил курс ИПК); качество уроков, внеурочной учебной деятельности и воспитательных мероприятий;
- работа с родителями и помощь семье в воспитании детей.

### **§ 3. Инновационная направленность педагогической деятельности.**

#### **Характеристика и классификации педагогических инноваций**

*Инновация* (от лат. *in* – в, *novus* – новый) означает нововведение, новшество.

*Инновация педагогическая* – нововведение в педагогическую деятельность, изменение в содержании и технологии обучения и воспитания, имеющие целью повышение их эффективности.

*Инновационная деятельность преподавания* – включение преподавателя в деятельность по изданию, освоению и использованию педагогических новшеств в практике обучения и воспитания учащихся, создание в образовательном учреждении определенной инновационной среды.

*Инновация в обучении* – введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, в организацию совместной деятельности педагога и учащихся, изменение в стиле мышления.

Главным показателем инновации является прогрессивное начало в развитии школы или вуза по сравнению со сложившимися тенденциями и массовой практикой. Поэтому инновации в системе образования связаны с внесением изменений:

- в цели, содержание, методы и технологии, формы организации и систему управления;
- в стили педагогической деятельности и организацию учебно-познавательного процесса;
- в систему контроля и оценки уровня образования;
- в систему финансирования;
- в учебно-методическое обеспечение;
- в систему воспитательной работы;
- в учебный план и учебные программы;
- в деятельность учителя и учащихся.

В историческом плане масштаб (объем) нового всегда относителен. Новизна носит конкретно-исторический характер, то есть она может возникать раньше «своего времени», со временем стать нормой или устареть.

В процессе развития школы или вуза, а возможно, и образовательной системы в целом, учитывают:

- абсолютную новизну (отсутствие аналогов и прототипов);
- относительную новизну;
- псевдоновизну (оригинальничанье), изобразительные мелочи.

*Типы нововведений в школе и вузе* группируются по разным основаниям.

*Первая классификация* нововведений основана на соотношении нового к педагогическому процессу, протекающему в школе или вузе. Опираясь на понимание данного процесса, выделяют следующие типы нововведений:

- в целях и содержании образования;
- в методиках, средствах, приемах, технологиях педагогического процесса;
- в формах и способах организации обучения и воспитания;
- в деятельности администрации, педагогов и учащихся.

*Вторая классификация* нововведений в системе образования основана на применении признака масштабности (объема). Здесь выделяются следующие преобразования:

- локальные и единичные, не связанные между собой;
- комплексные, взаимосвязанные между собой;
- системные, охватывающие всю школу или вуз.

*Третья классификация* осуществляется по признаку инновационного потенциала. В данном случае выделяют:

- модификации известного и принятого, связанные с усовершенствованием, рационализацией, видоизменением (образовательной программы, учебного плана, структуры);
- комбинаторные нововведения;
- радикальные преобразования.

*Четвертая классификация* нововведений основана на группировке признаков по отношению к своему предшественнику. При таком подходе нововведения относят к замещающим, отменяющим, открывающим или к ретровведениям.

В качестве источников идей обновления школы или вуза могут выступать:

- потребности страны, региона, города, района как социальный заказ;
- воплощение социального заказа в законах, директивных документах и нормативных документах федерального, регио-

- нального или муниципального значения;
- достижения комплекса наук о человеке;
  - передовой педагогический опыт;
  - интуиция и творчество руководителей и педагогов как путь проб и ошибок;
  - опытно-экспериментальная работа;
  - зарубежный опыт.

*Понятие «инновация»* относится не просто к созданию и распространению новшеств, но к таким изменениям, которые носят существенный характер, сопровождаются изменениями в образе деятельности, стиле мышления. Категория новизны относится не только (и не столько!) ко времени, сколько к качественным чертам изменений.

*Инновационность в обучении имеет и социально-философский аспект*, который в последние годы привлек к себе специальное внимание социологов и социальных философов. В конце 70-х гг. авторы получившего широкую мировую известность доклада Римскому клубу «Нет пределов обучению» сформулировали представление об основных типах обучения, понимая обучение в широком смысле слова – как процесс превращения опыта как индивидуального, так и социокультурного. К этим типам обучения относятся: «поддерживающее обучение» и «инновационное обучение». *«Поддерживающее обучение»* – процесс и результат такой учебной (а в результате и образовательной) деятельности, которая направлена на поддержание, воспроизводство существующей культуры, социального опыта, социальной системы. Такой тип обучения (и образования) обеспечивает преемственность социокультурного опыта, и именно он традиционного присущ как школьному, так и вузовскому обучению. *«Инновационное обучение»* – процесс и результат такой учебной и образовательной деятельности, которая стимулирует вносить инновационные изменения в существующую культуру, социальную среду. Такой тип обучения (и образования) помимо поддержания существующих традиций стимулирует активный отклик на возникающие как перед отдельным человеком, так и перед обществом проблемные ситуации.

Трудно представить себе, чтобы практика обучения всегда сводилась к организации чистой репродукции, еще более нереально представить себе обучение на чисто исследовательской основе. Скорее, дело в направленности обучения. В современной зарубежной дидактике все большее распространение получает ориентация именно на тот тип обучения, который выше охарактеризован как «инновационное»; в то же время, в практике учебных заведений преобладает иной, «поддерживающий» тип обучения. Этот разрыв,

это несоответствие, по мнению социологов и педагогов, во многом объясняет неподготовленность общества к столкновению с новыми ситуациями социальной жизни, неготовность своевременно отозваться на возникающие проблемы – политические, экологические, экономические и т.д. Таким образом, инновационность как характеристика обучения относится не только к дидактическому его построению, но и к его социально значимым результатам.

Инновационные подходы к обучению делятся на два основных типа, которые соответствуют репродуктивной и проблемной ориентации образовательного процесса. *Инновации-модернизации*, модернизирующие учебный процесс, направленные на достижение гарантированных результатов в рамках его традиционной репродуктивной ориентации. Лежащий в их основе технологический подход к обучению направлен, прежде всего, на сообщение учащимся знаний и формирование способов действий по образцу, ориентирован на высокоэффективное репродуктивное обучение. *Инновации-трансформации*, преобразующие традиционный учебный процесс, направленные на обеспечение его исследовательского характера, организацию поисковой учебно-познавательной деятельности. Соответствующий поисковый подход к обучению направлен, прежде всего, на формирование у учащихся опыта самостоятельного поиска новых знаний, их применения в новых условиях, формирование опыта творческой деятельности в сочетании с выработкой ценностных ориентаций.

Репродуктивная и проблемная ориентации образовательного процесса воплощаются в двух основных инновационных подходах к преобразованию обучения в современной педагогике, технологическом и поисковом.

*Технологический подход* модернизирует традиционное обучение на основе преобладающей репродуктивной деятельности учащихся, определяет разработку моделей обучения как организации достижения учащимися четко фиксированных эталонов усвоения. В рамках этого подхода учебный процесс ориентирован на традиционные дидактические задачи репродуктивного обучения, строится как «технологический», конвейерный процесс с четко фиксированными, детально описанными ожидаемыми результатами.

*Поисковый подход* преобразует традиционное обучение на основе продуктивной деятельности учащихся, определяет разработку моделей как иницилируемого учащимися освоения нового опыта. В рамках этого подхода к обучению целью является развитие у учащихся возможностей самостоятельно осваивать новый опыт; ориентиром деятельности педагога и учащихся является порождение новых знаний, способов действий, личностных смыслов.

В.А. Слостенин трактует понятие «инновация» как новшество, новизну, изменение; инновация как средство и процесс предполагает введение чего-либо нового. Применительно к педагогическому процессу *инновация означает введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности учителя и учащихся.*

Поиск инноваций в формах обучения привел к появлению так называемых нестандартных уроков. Среди наиболее распространенных типов нестандартных уроков: *деловые игры, пресс-конференции, уроки-КВН, уроки-конкурсы, уроки-«суды», уроки-концерты, ролевые игры, уроки-конференции, уроки-семинары, интегрированные уроки, уроки-экскурсии и др.*

*Необходимость в инновационной направленности педагогической деятельности в современных условиях* развития общества, культуры и образования определяется рядом обстоятельств.

*Во-первых*, происходящие социально-экономические преобразования обусловили необходимость коренного обновления системы образования, методологии и технологии организации учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях различного типа. Инновационная направленность деятельности учителей и воспитателей, включающая в себя создание, освоение и использование педагогических новшеств, выступает средством обновления образовательной политики.

*Во-вторых*, усиление гуманизации содержания образования, непрерывное изменение объема, состава учебных дисциплин, введение новых учебных предметов требуют постоянного поиска новых организационных форм обучения. В данной ситуации существенно возрастает роль и авторитет педагогического знания в учительской среде.

*В-третьих*, изменение характера отношения учителей к самому факту освоения и применения педагогических новшеств. В условиях жесткой регламентации содержания учебно-воспитательного процесса учитель был ограничен не только в самостоятельном выборе новых программ, учебников, но и в использовании новых приемов и способов педагогической деятельности. Если раньше инновационная деятельность сводилась в основном к использованию рекомендованных сверху новшеств, то сейчас она приобретает все более избирательный, исследовательский характер. Именно поэтому важным направлением в работе руководителей школ, органов управления образованием становится анализ и оценка вводимых учителями педагогических инноваций, создание условий для их успешной разработки и применения.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев, А.А. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация / А.А. Андреев, В.И. Солдаткин. – М., 1999.
2. Басова, Н.В. Педагогика и практическая психология / Н.В. Басова. – Ростов н/Д, 2000.
3. Белкин, А.С. Основы возрастной педагогики / А.С. Белкин. – М., 2000.
4. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. – М., 1995.
5. Березовин, Н.Л. Основы психологии и педагогики / Н.Л. Березовин. – Мн., 2004.
6. Бордовская, Н.В. Педагогика / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб., 2001.
7. Гузеев, В.В. Позитивная самостоятельность учащихся и развитие образовательной технологии / В.В. Гузеев. – М., 2004.
8. Дьяченко, В.К. Новая дидактика / В.К. Дьяченко. – М., 2001.
9. Жук, О.Л. Педагогические технологии в современной теории и практике образования / О.Л. Жук. – Мн., 2002.
10. Запрудский, Н.И. Современные школьные технологии / Н.И. Запрудский. – 2006.
11. Кабуш, В.Т. Гуманистическая воспитательная система: теория и практика / В.Т. Кабуш. – Мн., 2001.
12. Капустин, Н.П. Педагогические технологии адаптивной школы / Н.П. Капустин. – М., 1999.
13. Карпюк, И.А. Воспитательная система школы / И.А. Карпюк. – Мн., 2002.
14. Кашлев, С.С. Педагогика: теория и практика педагогического процесса / С.С. Кашлев. – Мн., 2005.
15. Кашлев, С.С. Современные технологии педагогического процесса / С.С. Кашлев. – Мн., 2001.
16. Кларин, М.В. Педагогическая технология в учебном процессе / М.В. Кларин. – М., 1989.
17. Колеченко, А.К. Психология и технологии воспитания / А.К. Колеченко. – СПб., 2006.
18. Колеченко, А.К. Энциклопедия педагогических технологий / А.К. Колеченко. – СПб., 2004.
19. Ксензова, Г.Ю. Инновационные технологии обучения и воспитания школьников / Г.Ю. Ксензова. – М., 2005.
20. Ксензова, Г.Ю. Перспективные школьные технологии / Г.Ю. Ксензова. – М., 2001.
21. Левитес, Д.Г. Современные образовательные технологии / Д.Г. Левитес. – М., 1999.



22. Модульное обучение / сост. Г.Е. Буслюк [и др.]. – Мн., 2007.
23. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е.С. Полат. – М., 2000.
24. Новые технологии воспитательного процесса / Н.Е. Щуркова [и др.]. – М., 1993.
25. Педагогика. Педагогические теории, системы, технологии / С.А. Смирнов [и др.]. – М., 1999.
26. Педагогические технологии дистанционного обучения / Е.С. Полат. – М., 2006.
27. Педагогические технологии / под общ. ред. В.С. Кукушина. – Ростов н/Д, 2005.
28. Пидкасистый, П.И. Педагогика / П.И. Пидкасистый [и др.]. – М., 2002.
29. Питюков, В.Ю. Основы педагогической технологии / В.Ю. Питюков. – М., 2001.
30. Поляков, С.Д. Технологии воспитания / С.Д. Поляков. – М., 2002.
31. Поташник, М.М. Управление современной школой / М.М. Поташник, А.М. Моисеев. – М., 1997.
32. Селевко, Г.К. Альтернативные педагогические технологии / Г.К. Селевко. – М., 2005.
33. Селевко, Г.К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП / Г.К. Селевко. – М., 2005.
34. Селевко, Г.К. Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования УВП / Г.К. Селевко. – М., 2005.
35. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. – М., 1998.
36. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. / Г.К. Селевко. – М., 2006.
37. Сластенин, В.А. Педагогика / В.А. Сластенин. – М., 2002.
38. Сластенин, В.А. Педагогика / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.И. Шиянов. – М., 1997.
39. Снопкова, Е.И. Педагогические системы и технологии: практический аспект / Е.И. Снопкова. – Могилев, 2004.
40. Технологии учебного процесса / сост. С.В. Дормаш [и др.]. – Мн., 2004.
41. Трайнев, В.А. Информационные коммуникативные педагогические технологии / В.А. Трайнев, Н.В. Трайнев. – М., 2007.
42. Унт, И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И.Э. Унт. – М., 1990.

43. Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения / под ред. В.А. Караковского. – М., 1999.
44. Хуторской, А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? / А.В. Хуторской. – М., 2005.
45. Чошанов, М.А. Гибкая технология проблемного модульного обучения / М.А. Чошанов. – М., 1996.
46. Шамова, Т.И. Управление образовательными системами / Т.И. Шамова. – М., 2001.
47. Щуркова, Н.Е. Педагогическая технология / Н.Е. Щуркова. – М., 2005.
48. Щуркова, Н.Е. Практикум по педагогической технологии / Н.Е. Щуркова. – М., 1998.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	3
<b>ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОДЕРЖАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ И ТЕХНОЛОГИЙ (Н.А. Ракова)</b> .....	4
§ 1. Тезаурус педагогической технологии .....	4
§ 2. Классификация педагогических технологий .....	7
<b>ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ОТДЕЛЬНЫХ КОМПОНЕНТОВ ОПРЕДЕЛЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ И КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ (Н.А. Ракова)</b> .....	13
§ 1. Технология конструирования педагогического процесса .....	13
§ 2. Технология осуществления педагогического процесса ...	21
§ 3. Технологические аспекты деятельности учителя-предметника .....	23
<b>ТЕХНОЛОГИИ ОБЪЯСНИТЕЛЬНО-ИЛЛЮСТРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ (Н.А. Ракова)</b> .....	27
§ 1. Сущность объяснительно-иллюстративного обучения .....	27
§ 2. Деятельность учителя и ученика в традиционном обучении ...	29
<b>ТЕХНОЛОГИИ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ (Р.В. Загорулько)</b> .....	29
§ 1. Философские и психолого-педагогические основы технологий личностно-ориентированного обучения .....	29
§ 2. Педагогика сотрудничества в системе личностно-ориентированного образования .....	30
§ 3. Гуманно-личностная технология Ш.А. Амонашвили .....	34
<b>ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ (Р.В. Загорулько)</b> .....	38
§ 1. Научно-педагогические основы технологий развивающего обучения .....	38
§ 2. Особенности развивающего обучения по системе Л.В. Занкова .....	41
§ 3. Система Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова .....	44
<b>ТЕХНОЛОГИИ АКТИВИЗАЦИИ И ИНТЕНСИФИКАЦИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ (Р.В. Загорулько)</b> .....	49
§ 1. Учебно-познавательная деятельность учащихся и технология ее организации .....	49
§ 2. Технологии проблемного обучения .....	51
§ 3. Технологии обучения на основе укрупнения дидактических единиц (П.М. Эрдниев), схемных и знаковых моделей учебного материала (В.Ф. Шаталов) .....	57
<b>ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ (Р.В. Загорулько)</b> .....	61
§ 1. Игровая деятельность. Игровые технологии как совокупность методов организации педагогических игр .....	61
§ 2. Игровые технологии в среднем и старшем школьном возрасте .....	65
§ 3. Проектная технология обучения .....	68

§ 4. Организационно-обучающие игры в образовании .....	69
<b>ТЕХНОЛОГИИ ЭФФЕКТИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОМ ОБУЧЕНИЯ</b> <b>(Р.В. Загорулько)</b> .....	73
§ 1. Педагогическая технология как управляемая система .....	73
§ 2. Дифференциация обучения и ее виды .....	74
§ 3. Особенности дифференцирования по уровню достижений ...	75
§ 4. Смешанная дифференциация (модель сводных групп) .....	78
<b>ТЕХНОЛОГИЯ ПРОГРАММИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ (Р.В. Загорулько)</b> ..	79
§ 1. Особенности технологии программированного обучения, основные принципы .....	79
§ 2. Виды обучающих программ .....	83
§ 3. Эффективное обучение на основе научно разработанной программы .....	84
§ 4. Технология блочно-модульного обучения .....	86
<b>НОВЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ (Р.В. Загорулько)</b> .....	87
§ 1. Суть и специфика компьютерных (новых информацион- ных) технологий обучения .....	87
§ 2. Компьютерная грамотность и информационная среда .....	89
§ 3. Особенности методики обучения в компьютерных техно- логиях .....	91
<b>ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ</b> <b>(Л.И. Шевцова)</b> .....	93
§ 1. Феномен «гуманистические воспитательные системы» в историческом аспекте .....	93
§ 2. Воспитательная система: сущность, структура, характери- стика основных компонентов, этапы становления воспи- тательной системы .....	97
§ 3. Анализ опыта создания воспитательных систем в Респуб- лике Беларусь и России .....	104
<b>ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ</b> <b>(Р.В. Загорулько, Л.И. Шевцова)</b> .....	121
§ 1. Творческие способности личности и их развитие .....	121
§ 2. Технология воспитания социального творчества (И.П. Иванов) .....	124
§ 3. Технологии, ориентированные на развитие творческих способностей учащихся (И.П. Волков) .....	130
§ 4. Технология решения изобретательских задач Г.С. Альт- шуллера .....	132
<b>АЛЬТЕРНАТИВНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ</b> <b>ЗАРУБЕЖНОЙ ШКОЛЫ (Л.И. Шевцова)</b> .....	134
§ 1. Понятие «альтернативная педагогическая технология» .....	134
§ 2. Вальдорфская педагогика Р. Штейнера .....	136
§ 3. Технология свободного труда С. Френе .....	141
§ 4. Технология мастерских .....	145

<b>ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ АВТОРСКИХ ШКОЛ (Р.В. Загорулько) ..</b>	<b>150</b>
§ 1. Авторская школа: сущность, особенности, концепции .....	150
§ 2. Школа адаптирующей педагогики (Е.А. Ямбург, Б.А. Бройде) ...	152
§ 3. Модель «Русская школа» .....	156
§ 4. Технология авторской Школы самоопределения (А.Н. Тубельской) .....	161
<b>ТЕХНОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ ШКОЛОЙ (Р.В. Загорулько) .....</b>	<b>164</b>
§ 1. Сущность управления общеобразовательными учреждениями .....	164
§ 2. Государственно-общественный характер управления системой образования .....	166
§ 3. Школа как педагогическая система и объект научного управления .....	169
§ 4. Основные функции управления школой .....	171
<b>ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ШКОЛЕ (Л.И. Шевцова) .....</b>	<b>190</b>
§ 1. Методическая работа в школе как фактор повышения педагогической культуры. Основные формы организации методической работы в школе .....	190
§ 2. Структура и содержание деятельности педагогического совета в школе .....	198
§ 3. Инновационная направленность педагогической деятельности. Характеристика и классификация педагогических инноваций .....	203
<b>ЛИТЕРАТУРА .....</b>	<b>208</b>

Репозиторий ВГУ