Владимирский государственный университет

С. И. ДОРОШЕНКО Ю. И. ДОРОШЕНКО

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

Учебное пособие

Владимир 2025

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

С. И. ДОРОШЕНКО Ю. И. ДОРОШЕНКО

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

Учебное пособие

Электронное издание

Владимир 2025

ISBN 978-5-9984-2068-9
© Дорошенко С. И.,
Дорошенко Ю. И., 2025

УДК 37.013(075.8)
ББК 74.409я73

Рецензенты:
Кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры менеджмента Владимирского филиала
Российской академии народного хозяйства
и государственной службы при Президенте Российской Федерации
С. В. Юдакова

Кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры педагогики и психологии дошкольного и начального
образования Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
В. М. Блинов

Дорошенко, С. И. Психология и педагогика [Электронный ресурс] : учеб. пособие / С. И. Дорошенко, Ю. И. Дорошенко ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2025. – 352 с. – ISBN 978-5-9984-2068-9. – Электрон. дан. (7,64 Мб). – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – Систем. требования: Intel от 1,3 ГГц ; Windows XP/7/8/10 ; Adobe Reader ; дисковод DVD-ROM. – Загл. с титул. экрана.

Содержит материалы по истории психолого-педагогического знания, общей психологии и педагогике, возрастной психологии, психологии и педагогике общения. Предложены вопросы и задания для самоконтроля, планы практических занятий и методические рекомендации по подготовке к ним.

Адресовано студентам, обучающимся по непедагогическим направлениям, в частности 52.03.01 − Хореографическое искусство, и другим, изучающим курс «Психология и педагогика».

Рекомендовано для формирования профессиональных компетенций в соответствии с ФГОС ВО.

Ил. 212. Библиогр.: 42 назв.

ISBN 978-5-9984-2068-9

© Дорошенко С. И.,
Дорошенко Ю. И., 2025

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ 7

Часть 1. ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ

Глава 1. РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ В АНТИЧНОМ МИРЕ, ДРЕВНЕМ РИМЕ, ВИЗАНТИИ И ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЕ ЭПОХИ СРЕДНЕВЕКОВЬЯ, ВОЗРОЖДЕНИЯ, РЕФОРМАЦИИ 9

1.1. Психолого-педагогическое знание античного мира 9
1.2. Психолого-педагогическое знание в Византии 22
1.3. Воспитание и школа западноевропейского Средневековья. Учение о душе в Западной Европе в Средние века 29
1.4. Психологическая и педагогическая мысль эпохи Возрождения и Реформации 32
Вопросы и задания 36

Глава 2. РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ, ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ И ПРАКТИКИ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ В ДРЕВНЕЙ РУСИ, РУССКОМ ГОСУДАРСТВЕ ДО XVII ВЕКА И В РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ XVIII ВЕКА ... 38

2.1. Развитие психологического знания, педагогической мысли и практики воспитания и обучения в Древней Руси, Русском государстве до XVII в. 38
2.2. Развитие психологического знания, педагогической мысли и практики воспитания и обучения в России в XVIII в. 44
2.3. Михаил Васильевич Ломоносов. Создание Московского университета 46
2.4. Просвещение в эпоху Екатерины Великой. Смольный институт благородных девиц 47
Вопросы и задания 51

Глава 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЫ XVII – XIX ВЕКОВ..... 52

3.1. Формирование научной педагогики. Ян Амос Коменский..... 52
3.2. Воспитание и психологическая мысль в Западной Европе XVII – XVIII вв. Джон Локк..... 56
3.3. Психолого-педагогическая мысль в трудах французских просветителей XVIII в. Жан-Жак Руссо 58
3.4. Психолого-педагогическая мысль и образование в Западной Европе XIX в. 62
Вопросы и задания 67

Глава 4. РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ И ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА..... 68

4.1. Реформа образования 1802 – 1804 гг. 68
4.2. Педагогическая мысль в России XIX в. 72
4.3. Педагогическая антропология К. Д. Ушинского..... 75
4.3. Развитие психолого-педагогической мысли в России во второй половине XIX – начале XX в. 77
Вопросы и задания 86

Глава 5. РАЗВИТИЕ ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX − XX ВЕКЕ..... 88

5.1. Реформаторская психология и педагогика во второй половине XIX – начале XX в. 88
5.2. Трудовая школа. Георг Кершенштейнер..... 93
5.3. Психоанализ Зигмунда Фрейда и его влияние на психолого-педагогическую мысль XX в. 95
5.4. Детские общественные организации. «Свободные школы». Их влияние на развитие педагогики и психологии..... 97
Вопросы и задания 98

Глава 6. ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА В СССР 100
6.1. Образовательные реформы большевиков 100
6.2. Реформирование советской школы в 1930-х гг. 102
6.3. Психология в СССР в первой половине XX в. 104
6.4. Педагогика в СССР в 1920 – 1930-е гг. 107
6.5. Развитие отечественной психологии и педагогики в 1940 – 1970-е гг. 110
Вопросы и задания 115

Часть 2. ОСНОВЫ ОБЩЕЙ И ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Глава 1. ПОНЯТИЕ «ЛИЧНОСТЬ» В ПСИХОЛОГИИ 116
1.1. Индивид, личность, индивидуальность 116
1.2. Структура личности 117
Вопросы и задания 125

Глава 2. ОСНОВЫ ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ 126
2.1. Феномен детства в возрастной психологии 126
2.2. Психологическая характеристика дошкольника (с трёх до шести-семи лет) 129
2.3. Психологическая характеристика младшего школьника 133
2.4. Психологические особенности подросткового возраста 137
2.5. Психологическая характеристика юношеского возраста 147
Вопросы и задания 152

Часть 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБЩЕНИЯ, ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

Глава 1. ПСИХОЛОГИЯ ОБЩЕНИЯ 153
1.1. Специфика педагогического общения 153
1.2. Трансакционный анализ в педагогическом общении 155

1.3. Стили педагогического общения 163
1.4. Уровни общения 175
1.5. Барьеры общения 183
1.6. Общение в конфликтных ситуациях..... 188
1.7. Средства и виды педагогического общения 200
Вопросы и задания 223

Глава 2. ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА С ДЕТСКИМ КОЛЛЕКТИВОМ 225

2.1. Игровые воспитательные технологии 225
2.2. Беседы и диспуты 230
2.3. Коллективное творческое дело..... 234
Вопросы и задания 240

Глава 3. СОДЕРЖАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ..... 241

3.1. Учебная деятельность..... 241
3.2. Традиционное построение процесса обучения..... 244
3.3. Развивающие системы обучения 252
3.4. Дидактические игры 262
3.5. Проектная деятельность в обучении 269
3.6. Технологическая карта урока 308
3.7. Диагностика результатов обучения 309
Вопросы и задания 324

ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ 325

ЗАКЛЮЧЕНИЕ 340

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК 342

СЛОВАРЬ ТЕРМИНОВ..... 346

ВВЕДЕНИЕ

Психология и педагогика – это науки, изучение которых необходимо всем людям. Невозможно себе представить человека, которому в жизни не потребовалось бы кого-то учить, воспитывать, кому-то сочувствовать и помогать в трудной жизненной ситуации. Конечно, существуют интуиция, житейский опыт, которые очень помогают нам в таких ситуациях. Но часто интуиции и опыта бывает мало. Необходимо овладеть хотя бы минимумом психолого-педагогических знаний, обратиться к наследию великих педагогов и психологов прошлого.

Курс «Психология и педагогика» совмещает в себе элементы содержания родственных и в то же время разных наук. Психология – это наука о душе, о процессах и состояниях, которые определяют душевную и духовную жизнь человека (они называются психическими процессами и состояниями), о возможностях управления памятью, эмоциональными реакциями и др. Педагогика – наука об образовании, то есть о широком процессе воспитания и обучения личности.

В качестве самостоятельных наук психология и педагогика возникли не одновременно. Основоположником педагогики как науки считается выдающийся чешский мыслитель, религиозный и общественный деятель Ян Амос Коменский. Именно ему принадлежит знаменитая «Великая дидактика», трактат, в котором были сформулированы педагогические принципы, основы педагогической науки. Опубликована эта книга была в 1657 году. Поэтому педагогика ведёт свой исторический отсчёт со второй половины XVII века. Человеческое знание о душе, конечно, является очень древним. О душе писали и Аристотель, и Отцы Церкви, начиная с первых веков христианства… Но сама наука психология возникла относительно недавно. Датой её рождения считается 1879 год, когда Вильгельм Вунт открыл первую психологическую лабораторию.

Учебный предмет «Психология и педагогика» обычно изучают студенты, которые не собираются стать профессиональными педагогами, а готовятся к деятельности, в которой много общения с людьми, существует потребность выстраивать социальные связи, объяснять

поведение других людей, управлять собственными эмоциями и поведением. Таких профессий очень много. Общий курс «Психология и педагогика» направлен на освоение первичных представлений о личности, индивидуальности, закономерностях человеческого общения, о коллективе, специфике воспитания и обучения детей и взрослых разных возрастов.

Курс включает в себя как лекционные занятия, на которых студенты осваивают теоретические основы психологии и педагогики, так и практические, к которым студенты готовятся самостоятельно, обсуждают проблемные вопросы, моделируют ситуации воспитания, обучения, общения, излагают свои взгляды и соотносят их с психолого-педагогической классикой.

Все эти знания, несомненно, пригодятся обучающимся как в профессиональной деятельности, так и в семье, в процессе выстраивания отношений между поколениями, воспитания детей.

Авторы учебного пособия надеются, что уважаемые студенты помимо этой книги обратятся к трудам выдающихся психологов и педагогов, вступят с ними в диалог. И тогда в нашем мире будет больше взаимопонимания, добра и сотрудничества.

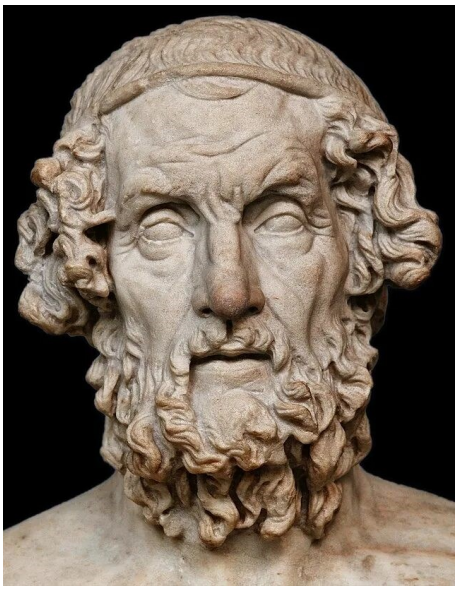
Часть 1. ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ

Глава 1. РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ В АНТИЧНОМ МИРЕ, ДРЕВНЕМ РИМЕ, ВИЗАНТИИ И ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЕ ЭПОХИ СРЕДНЕВЕКОВЬЯ, ВОЗРОЖДЕНИЯ, РЕФОРМАЦИИ

1.1. Психолого-педагогическое знание античного мира

Древняя Греция

В третьем-втором тысячелетии до нашей эры на островах Эгейского моря и на территории нынешней Греции развивалась мощная цивилизация. Практика воспитания описана в великих поэмах легендарного Гомера «Илиада» и «Одиссея». Результаты образования героев Гомера весьма многогранны. Им хорошо известны хитросплетения мифов, взаимоотношения и деяния греческих богов. Они прекрасно знают историю своего рода и других родов. Пение и игра на музыкальных инструментах считалось обычным признаком образованного человека. Герои Гомера не затрудняются в чтении письменных посланий. Но главное – они развиты физически, в совершенстве владеют воинским искусством. Одна из важнейших задач воспитания по Гомеру – достигнуть высот воинской славы, не посрамить отцов, а ещё лучше – превзойти своего отца в доблести, храбрости, военных победах.



Гомер
(VIII – VII вв. до н. э.)

Образование в Спарте и Афинах

Особенности образования в Древней Греции ярко представляют два города-государства: Спарта и Афины.

Воспитательным идеалом спартанца является воин-патриот, преданный царю Спарты, превосходящий в воинских добродетелях всех других воинов, умеющий пользоваться всеми видами оружия, организовывать боевые действия, претерпевать любые физические лишения и страдания. С раннего детства спартанцев приучали к образу жизни, который и по сей день носит название этого греческого полиса – спартанский. Новорождённых не пеленали, приучали их к нетребовательности в пище, в благах для тела.

С семи лет спартиаты (только мальчики) воспитывались в военизированных отрядах, которые назывались агелы. Агелы состояли из илов – более мелких подразделений. Возглавлял агелу один из учеников, превосходящий своих товарищей в сообразительности, физической силе и ловкости.

Грамоту спартанцы тоже изучали, но только для «потребностей жизни».

В тринадцать лет мальчик-спартиат переходил в школу для гимнастических упражнений, в которой главным был педоном, назначавшийся старейшинами. Ему назначался помощник – эйрен. Такого рода военизированные школы были подчинены государству с его нуждами и военными событиями. Мальчики не только беспрекословно подчинялись наставникам, учились тонкостям военного искусства, выполняли множество изнурительных упражнений, закаливались, но и участвовали в учебных сражениях и походах. Параллельно шло нравственное воспитание спартиатов. Оно осуществлялось с помощью бесед. Речь спартанца была ясной, краткой и выразительной – лаконичной.

С четырнадцати лет для мальчиков-спартанцев проводились публичные испытания, которые назывались агонами. Испытания были гимнастическими и мусическими. На последних юные спартиаты показывали свои успехи в пении и игре на флейте. Состязались также подростки в терпении и выносливости. У алтаря Артемиды, по свидетельству Плутарха, «…мальчиков в Спарте пороли бичом…, и они нередко погибали под ударами… Мальчики гордо и весело соревно-

вались, кто из них дольше и достойнее перенесёт побои… Победившего славили, и он становился знаменитым».

Подчеркнём, что такое воспитание получали воины-рабовладельцы. Рабы-илоты были в подчинении у этих воинов. Во время криптии – военного похода молодёжи – спартанцы наделялись правом убить кого-то из самых сильных рабов-илотов. Конечно, все эти характеристики нас сегодня поражают и выглядят чрезмерно жестокими. Но именно они позволяли небольшой Спарте отстаивать свою независимость и поддерживать славу государства с непобедимым воинством.

В другом городе-государстве, Афинах, дети рабовладельцев получали более разностороннее и близкое к нашим представлениям образование. До семи лет они воспитывались в семьях. Далее начиналось школьное обучение. Семилетнего афинянина сопровождал по пути в школу раб, который назывался педагогом – детоводителем. Этот же раб присматривал за ребёнком в домашних условиях.

Учебные заведения в Афинах были платными. Существовало два типа школ – мусические и гимнастические. Мусическая школа давала образование в двух направлениях, поэтому здесь действовали два учителя: грамматист и кифарист. Юные афиняне учились читать, писать, считать на абаке (древнегреческих счётах). Писали на дощечках, намазанных воском специальными заострёнными палочками «стилями».

В Афинах процветало мусическое воспитание. Его покровительницами считались музы – дочери греческой богини памяти Мнемозины. Музы помогали школьникам-афинянам в изучении поэзии, музыкальных искусств, танцев, а также и науки в целом. В афинских школах дети очень много учили наизусть. Они могли на память цитировать Гомера, Гесиода, Эзопа, Эсхила и других великих литераторов Древней Греции. Интересно, что в Афинах при выборе обязательного для образования музыкального инструмента предпочтение было отдано не флейте, как в Спарте, и кифаре – щипковому инструменту. Считалось, что овладение этим инструментом интеллектуально развивает детей. Мы бы сейчас сказали, что оно развивает мелкую моторику.

В афинских школах – палестрах – тоже готовились к состязаниям: в беге, борьбе, прыжкам, метании диска и копья.

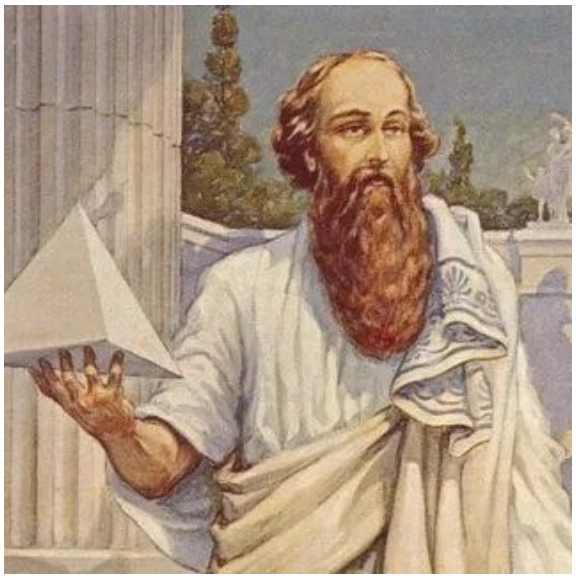
Благородные юноши шестнадцати-восемнадцати лет совершенствовались в одном из трёх легендарных учебных заведений – Академии, Ликее (Лицее) или Киносарге. Там афинские ораторы и поэты вступали с юношеством в диалог, вели наставительные беседы.

Достигшие восемнадцати лет юноши-афиняне состояли в эфебии, где готовили к военной и гражданской службе. Двухгодичная подготовка велась за государственный счёт. Первый год обучения в эфебии завершался торжественным мероприятием – клятвой верности Афинам.

Философские школы Древней Греции

В шестом веке начали складываться философские школы.

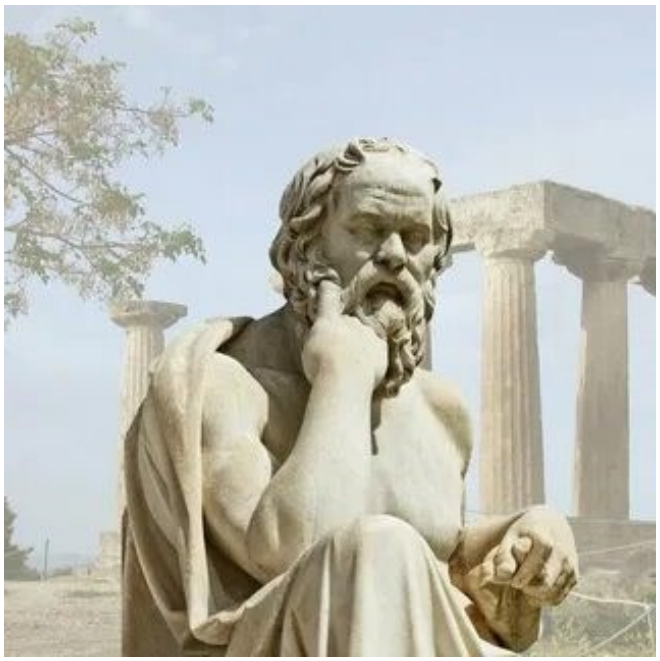
Пифагор (расцвет школы в 540 – 537 гг.), которого мы знаем как автора теоремы о квадратах гипотенузы и катетов, был главой такой школы. В пифагорейском братстве учитывались возрастные особенности учеников. Возрастная периодизация была основана на числе «семь». В первые семь лет выпадают зубы, во вторые семь лет наступает половая зрелость, в третьи семь лет отрастает борода... Юноши занимались гимнастикой, осваивали нравственное, научное, мировоззренческое учение Пифагора, становились его приверженцами и пропагандистами. Принадлежность к школе включала личное почитание учителя.



Пифагор
(расцвет школы в 540 – 537 гг.)

Пифагор наставлял своих учеников в том, что изучение наук и искусств только тогда плодотворно, когда оно осуществляется по доброй воле ученика и в соответствии с его устремлениями. Если ученик учится без желания, под насилием, то обучение не может быть продуктивным и результативным.

Сократ (470 – 399 гг.) – основоположник метода диалога в обучении. В познавательном труде учеников определяющими являются их нравственные качества. Сократ на площадях, в палестрах вступал в диалоги с согражданами, приближая их к истине. Ученик, по Сократу, отталкивается от своего незнания, осознаёт его и далее осуществляет познание самостоятельно путём последовательного ответа на расставленные в процессе диалога учителем вопросы.

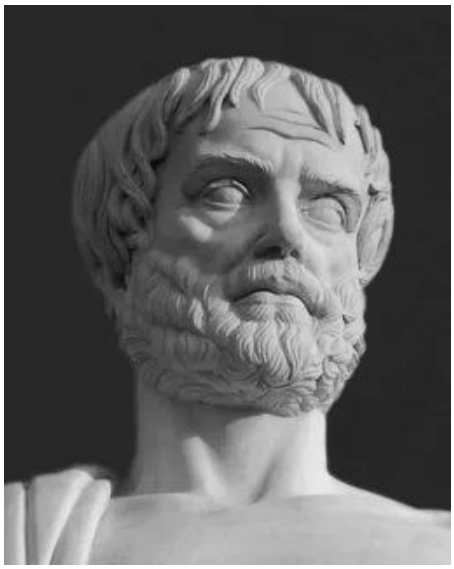


Сократ
(470 – 399 гг.)

Платон, самый знаменитый ученик Сократа (428 – 348 гг.), основал философскую школу под названием, которое потом стало нарицательным – Академия (387 г.). Он сам руководил Академией и преподавал в ней. Известно, что Сократ начал использовать в школьной жизни звонок, сигнализирующих о начале и конце занятий (звонили водные часы-будильник). Платон развил метод диалога. В Академии шло обучение математике, диалектике, астрономии, естествознанию.

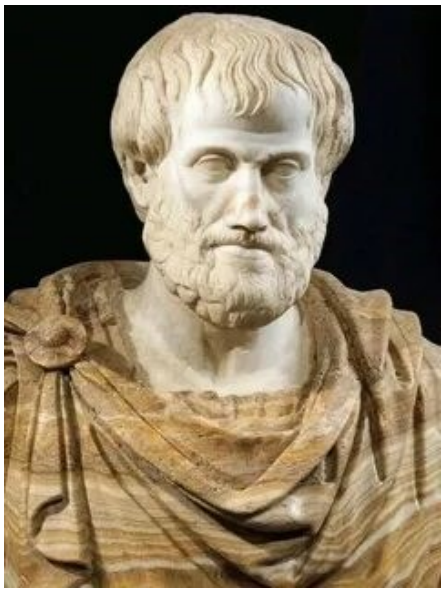
Платон был сторонником создания государственных школ (то есть противником доминирования частных школ в Афинах). По мысли Платона, школьное обучение должно было осуществляться в инте-

ресах и под строгим контролем государства. Уже с трёх лет на площадках вблизи храмов должны дети должны были воспитываться под руководством воспитательниц. С семи же лет, по мысли Платона, все должны были посещать единообразные государственные школы. Эти идеи Платон отразил в своём трактате «Государство». Они не были воплощены в жизнь.



Платон
(428 – 348 гг.)

Аристотель (384 – 322 гг.), ученик Платона, создал другую легендарную школу – Ликей. Аристотель огромное значение придавал риторическому образованию. Он подчеркивал, что на основании освоения различных наук школьники должны развить в себе способность к самостоятельному суждению.



Аристотель
(384 – 322 гг.)

Аристотель многое сделал для развития зарождающегося ***психологического*** знания. Многие исследователи называют его предтечей становления психологии как науки.

«Познание души, – писал Аристотель, – много способствует познанию всякой истины… Ведь душа есть как бы начало живых существ».

Он различал растительную душу (питание, размножение), животную душу (ощущения, чувства), разумную душу (мышление, познание).

Аристотель размышлял о соотношении души и тела: «В большинстве случаев, очевидно, душа ничего не испытывает без тела и не действует без него, например: при гневе, отваге, желании, вообще при ощущениях. Но больше всего, по-видимому, присуще одной только душе мышление. Если мышление есть некая деятельность представления или не может происходить без представления, то и мышление не может быть без тела. Если же имеется какая-нибудь деятельность или состояние, свойственные одной лишь душе, то она могла бы существовать отдельно от тела».

Аристотель, обобщая позиции древнегреческих философов, в чем-то опровергая их и в чем-то соглашаясь с ними, приходит к определению «что такое душа вообще». Он говорит, что душа есть сущность как форма (логос), а это – суть бытия тела.

Древний Рим

Рим, по легенде, был основан в 752 году до н.э. С 31 года до н.э. он стал столицей огромной империи. Рим унаследовал традиции Древней Греции.

Воспитание в семье было патриархальным. За воспитание детей отвечал глава семьи – отец. Расцвело домашнее образование; приглашались домашние учителя, по возможности, греки.

Элементарное школьное образование происходило в тривиальных школах. В этих частных школах не было единых программ, определённой продолжительности обучения. Профессия учителя большим уважением не пользовалась, он приравнивался к ремесленникам. Учителя сами искали учеников и брали плату с родителей. В этих школах иногда учились не только мальчики, но и девочки.

Школы более высокого уровня – грамматические – предназначались для мальчиков от двенадцати до шестнадцати лет. В них изучали сочинения Гомера, Вергилия, Цицерона. Учителя этих школ, конечно, занимали более высокое положение.

Риторские школы предназначались только для детей аристократов. В этих школах обучали ораторскому искусству. Помимо составления и произнесения речей, ученики изучали философию, право, историю. До сих пор влиятельны правила построения красивой речи, принятые в риторских школах: вступление, сущность предмета речи, доказательство своей позиции, опровержение чужих позиций, заключение.

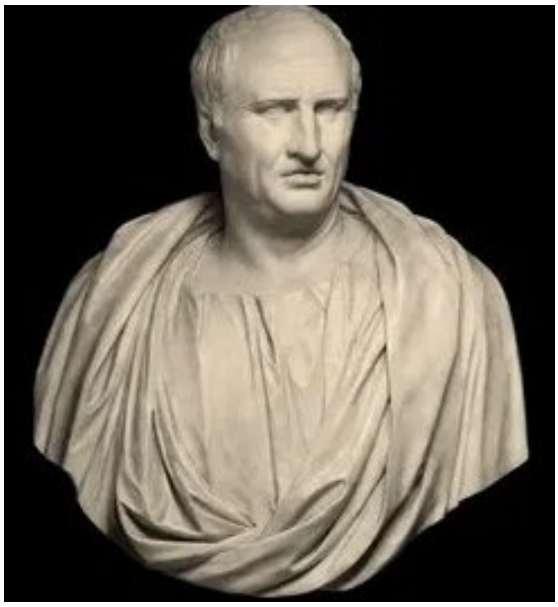
Для детей римской знати были созданы коллегии. На последних этапах обучения юных риторов возили в великие культурные центры: Афины, Пергам, Александрию.

Выдающиеся педагоги Древнего Рима

Варрон (116 – 27 гг.) назвал девять основных предметов, которые необходимо изучать: грамматика, риторика, диалектика (это тривиум), арифметика, геометрия, астрономия, музыка (это квадриум), медицина и архитектура. Из них семь под названием «семь свободных искусств» затем были в центре образования не только Античности, но и Средневековья, и даже Просвещения.

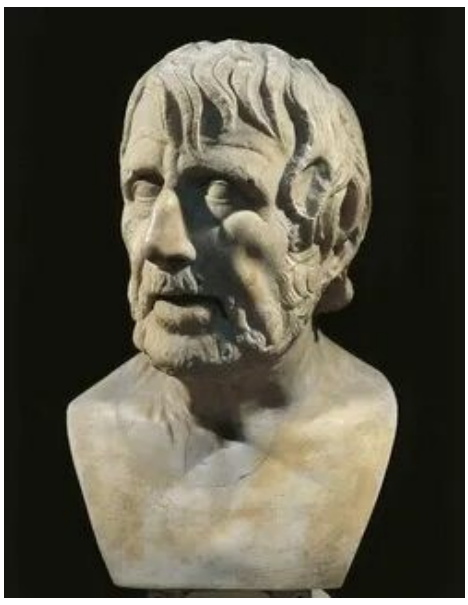
Варрон
(116 – 27 гг.)

Марк Туллий Цицерон (106 – 43 гг.) – самый знаменитый в истории человечества учитель риторики. Оратор с точки зрения Цицерона, это художник слова и одновременно общественный деятель. Речи должны быть не только яркими, но и отвечать правилам чуткости, чувства меры, мужества, справедливости. Педагогике Цицерона был свойственен гуманизм.



Марк Туллий Цицерон
(106 – 43 гг.)

Луцций Анней Сенека (IV в. до н.э.) основное внимание уделял нравственному воспитанию личности. Он говорил: «Ты желаешь знать, что я думаю о свободных искусствах. Ни одно из них я не считаю благом, если плод его – деньги».



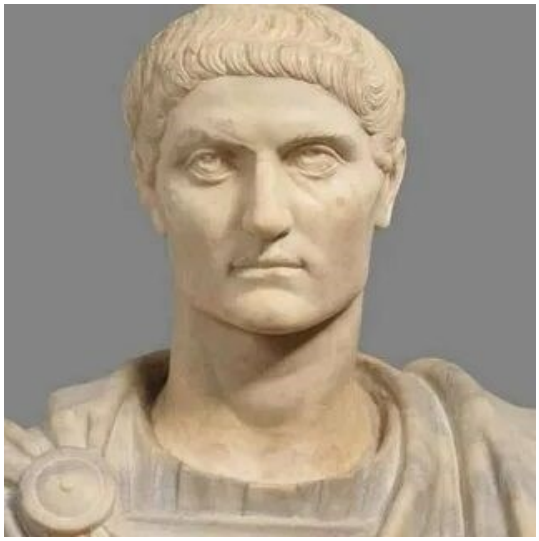
Луцций Анней Сенека
(IV в. до н.э.)

Квинтиллиан (35 – 96 гг.) был первым римским учителем, которому платило государство, а не родители. Он в своих педагогических трудах призывал к гуманности, осторожности в наказаниях и наградах. Квинтиллиан поднял вопрос о систематическом, подченном общим правилам школьном образовании.

Квинтиллиан
(35 – 96 гг.)

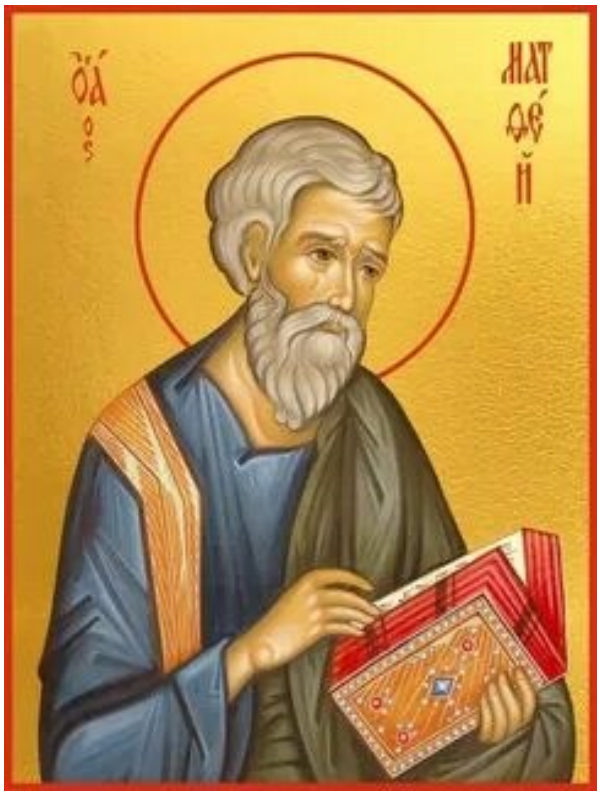
Раннехристианское воспитание

В 313 году, во времена правления Константина Великого, был принят Миланский эдикт, прекративший гонения на христиан. Учителя-христиане получили возможность преподавать в школах, Содержание христианского образования основывалось на Библии, целью его было спасение бессмертной души.



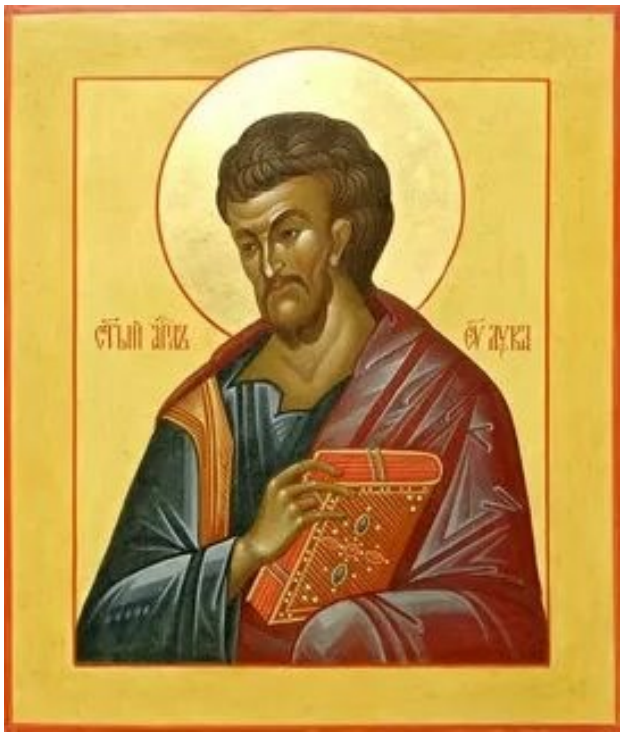
Константин Великий,
Римский император
(272 – 337 гг.)

Педагогические идеи пронизывают ***четыре Евангелия*** (от ***Матфея***, от ***Марка***, от ***Луки***, от ***Иоанна***).



Святой апостол и евангелист Матфей (Левий), автор первого Евангелия

Святой апостол и евангелист Марк (Александрийский)
(? – 63 г.)



Святой апостол и евангелист Лука

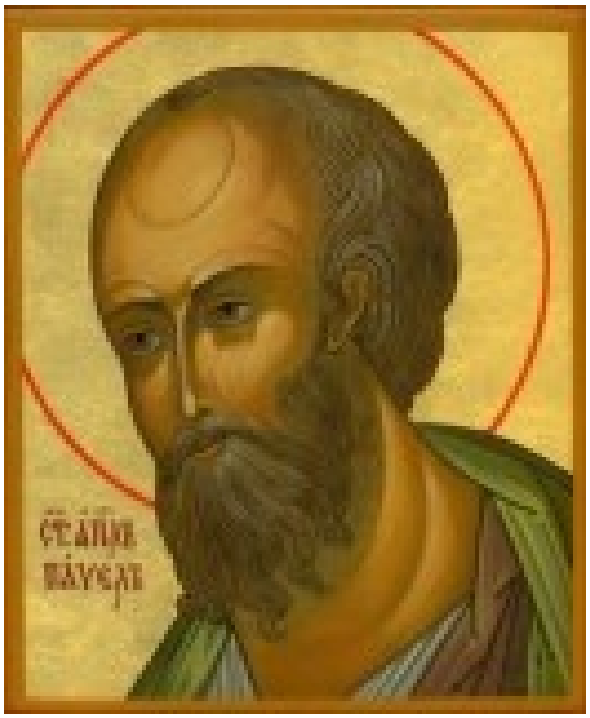
Евангелие от Луки написано в 62 – 63 гг. в Риме

Святой апостол и евангелист Иоанн Богослов

Евангелие написано или продиктовано им около 95 года. Апостол прожил более ста лет

Призывы к воспитанию в детях любви, милосердия, послушания пронизывают деяния и послания святых апостолов, среди которых главенствующее место занимают ***Петр*** и ***Павел***.

Апостол Петр
(? – между 61 и 68 гг.)



Апостол Павел
(? – 64 или 67 г.)

Во втором веке была создана христианская богословская школа ***Климента Александрийского*** (умер в 211 г.), который создал книгу «Педагог». Единственным и истинным педагогом является Господь ИисусХристос: «Наш Педагог, любезные мои, подобен Богу, Своему Отцу, которому Он является Сыном». Воспитание есть очищение от грехов, христианское подвижничество: «ничего не следует добиваться с большей настойчивостью, чем освобождения себя от душевных болезней и страстей: это необходимо прежде всего».

Тит Флавий Климент Александрийский
(150 – 215 гг.)

Уже в раннехристианских общинах организовывались книгохранилища, создавались учебные книги.

1.2. Психолого-педагогическое знание в Византии

Византийская империя существовала с 395 по 1453 гг, столицей её был Константинополь. В Византии был очень высокий уровень образованности, в которой синтезировались наследие античности, востока. Но определяющую идею в развитии педагогической мысли и образования в Византии несло христианство.

В Византии на высоком уровне стояло домашнее образование. В знатных семьях мальчиков с 5-7 лет отдавали для воспитания наставнику-педагогу, который учил ребёнка грамоте, следил за его играми, наставлял в нравственности и хорошем поведении.

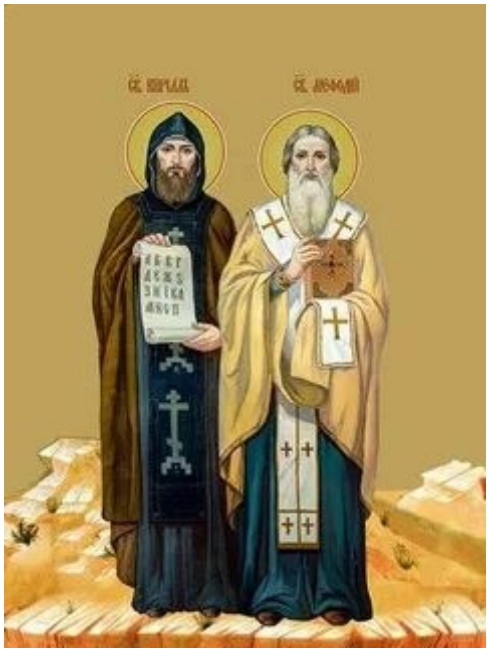
Существовали школы грамоты, где давалось элементарное образование. Обучение в них было платным. Бесплатное обучение было только в монастырских школах. Школы грамоты за 2-3 года научали детей писать и читать. В содержание образования вошло церковное пение. Физическая подготовка отошла на второй план.

В Византии были созданы высшие учебные заведения. При императоре Феодосии втором в 425 году был открыт «Аудиториум» - высшая императорская школа. Название школы подчёркивало основной вид деятельности учеников: они должны были внимательно слушать лекции и комментарии своих учителей-риторов. В высшей школе работало около тридцати учителей. Обучение шло на греческом и латинском языках.

Феодосий II
(401 – 450 гг.)

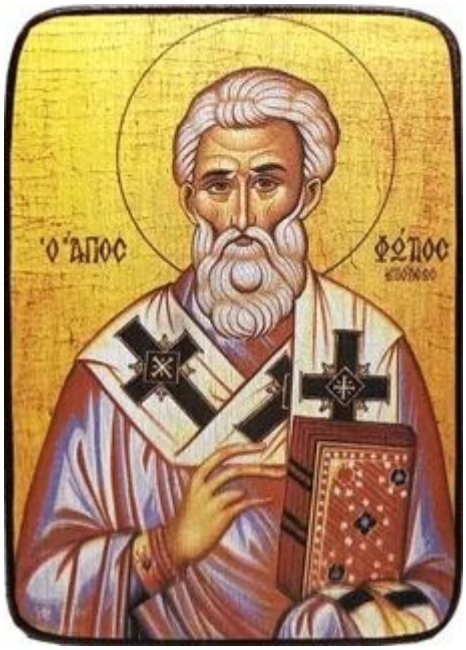
Христианские богословы-просветители

Константинопольская высшая школа прославилась многими выпускниками, из которых для нас наиболее дороги братья ***Кирилл*** и ***Мефодий*** – славянские просветители.



Святые равноапостольные Кирилл (827 – 869 гг.) и Мефодий (815 – 885 гг.), создатели старославянской азбуки и церковнославянского языка

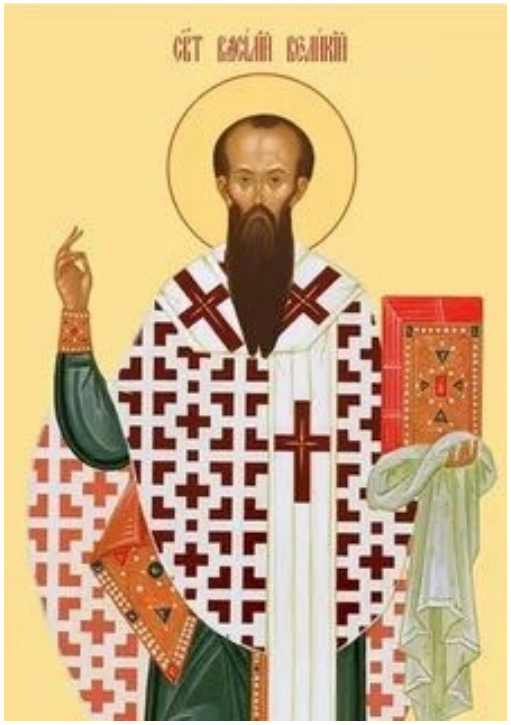
Кирилл и Мефодий прославились созданием славянской азбуки. Именно они организовывали в славянских землях первые школы «ученья книжного». Наставником святых равноапостольных Кирилла и Мефодия был ***патриарх Фотий*** – организатор школьного дела.



Патриарх Фотий I (820 – 896 гг.) – византийский богослов, патриарх Константинопольский, выдающийся мыслитель и педагог IX века

Солунские братья Кирилл и Мефодий основали в Моравии первую школу, где обучение велось на славянском языке.

Святитель Василий Великий (329 – 379), архиепископ Кесарии Капподокийской, один из Отцов Церкви был великим проповедником христианского подвижничества, автором богословских творений по христианской антропологии.

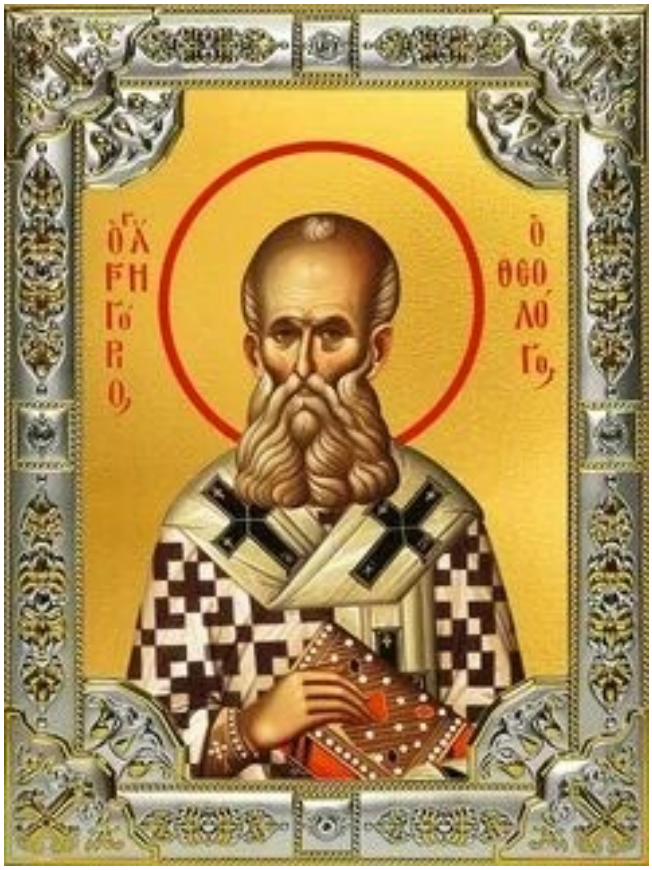


Святитель Василий Великий (329 –379 гг.), архиепископ Кесарии Капподокийской

«Внемли себе!», – призывал свт. Василий, – «будь трезвен, рассудителен, храни настоящее, промышляй о будущем». Настоящий ученик, по мысли свт. Василия Великого, - это ученик Господа Иисуса Христа. Такой человек должен отвергнуть все мирские блага и попечения и идти вслед за Христом: Не может стать учеником Господним, кто пристрастен к чему-нибудь настоящему, или терпит при себе что-либо хотя мало отвлекающее от Божией заповеди».

Психологические размышления свт. Василия величественны и глубоки: «Поелику мысль производит в нас душа, покрытая завесою, то есть плотию, то для обнаружения сокрытого в глубине нужны слова и наименования». Вершина истинного познания – это «умною силою души погружаться в созерцание бесплотного».

Святитель Григорий Богослов (Назианин) (330 – 389), друг и сподвижник святителя Василия Великого, прославился поучительными беседами и духовными стихами.

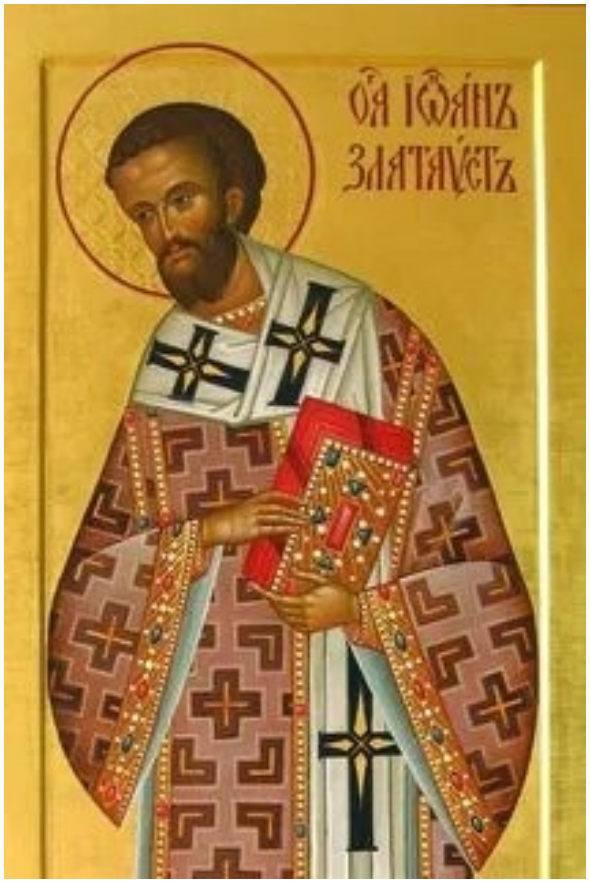


Святитель Григорий Богослов (Назианин) (330 – 389 гг.), архиепископ Константинопольский

Святитель Григорий подчеркнул индивидуальные особенности христиан-учеников: «как телам не одинаковые даются лекарства и пища, … так и души врачуются различным образом и способом. … Одних назидает слово, другие исполняются примером. Для иных нужен бич, а для других – узда; ибо одни ленивы, и таких должно возбуждать ударами слова; другие сверх меры горячи духом и неудержимы в стремлениях. … Для одних полезна похвала, для других – укоризна».

Он ободрял христианских подвижников, которых пугали примеры аскетических подвигов до какой степени, что они признавали себя неспособными ни к чему подобному: «Иной боится тех трудов, которые несут другие; а посмотри, и сам он завален трудами своего рода».

Святитель Иоанн Златоуст (347 – 407 гг.) – один из Отцов Церкви, архиепископ Константинопольский. Свт. Иоанн Златоуст прославился педагогическими поучениями к родителям.



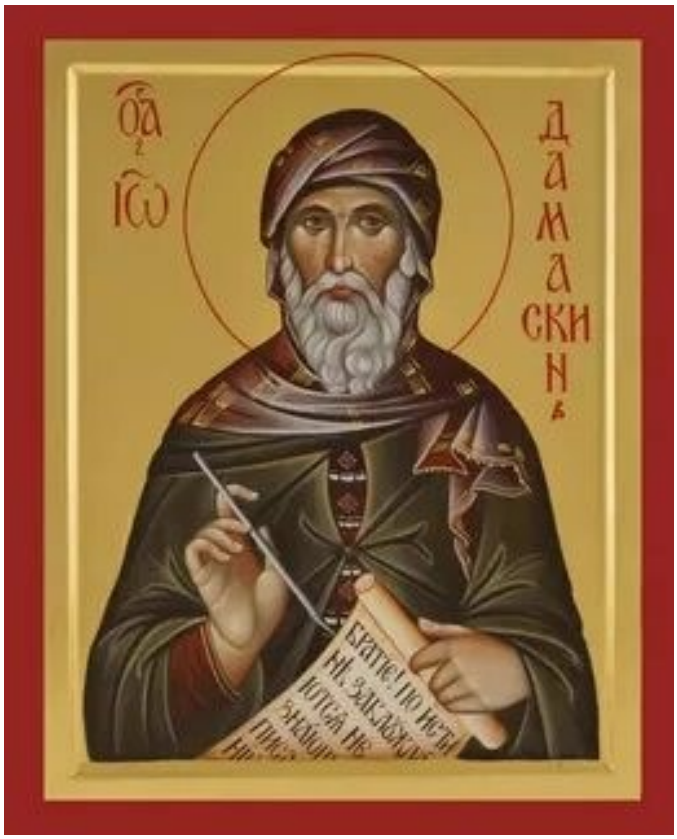
Святитель Иоанн Златоуст (347 – 407 гг.), архиепископ Константинопольский

Он предостерегал родителей от тщеславия, похвальбы успехами своих детей. Подчеркивал главную миссию родителей – воспитать высоконравственного человека, христианина: скромного, умеющего переносить трудности. Свт Иоанн Златоуст запрещал родителям при детях сплетничать, роптать, осуждать ближних. Только глубокое изучение Священного Писания воспитает ребёнка как гражданина Царства Небесного, к которому призваны христиане.

Свт. Иоанн Златоуст подчеркнул значимость христианских имён для детей: «Самим именем внушить им стремление к добродетели… Пусть же один называется Петром, другой Иоанном, третий – каким-нибудь другим именем одного из святых».

Творения святителя Иоанна Златоуста имели особенное влияние на Древнюю Русь, её культуру, воспитательный идеал.

Иоанн Дамаскин (675 – 753) – монах, выдающийся богослов и христианский подвижник, создал сочинение «Источник знания», в котором полно и системно изложено христианское вероучение. «Как лишение света есть тьма, так и отсутствие познания есть помрачение ума», – говорил он. Творец и Господь борется за человека как за Своё собственное творение, становится Учителем.



Иоанн Дамаскин (675 – 753 гг.), монах, выдающийся богослов и христианский подвижник

Преподобный Иоанн Дамаскин вступил в борьбу с ересью иконоборчества, подчеркнув назидательную силу икон. Он создал творение «Три слова в защиту почитания святых икон».

Прп. Иоанн подчеркнул, что «Божество непостижимо… и не нужно исследовать и любопытствовать относительно того, что было передано нам святыми пророками, апостолами и евангелистами». При этом он благодарил Бога за то, что Он «не оставил нас в совершенном неведении». Этим в творениях преподобного ограничиваются возможности человека в познании Бога и одновременно подчёркивается важность познания того, что Бог открыл человеку для его спасения.

1.3. Воспитание и школа западноевропейского Средневековья. Учение о душе в Западной Европе в Средние века

В начале седьмого века на территории Ирландии и Британии были открыты церковные школы при монастырях. В них помимо христианского богословия изучали языки, историю, диалектику, риторику, математику. Постепенно складывалось два типа монастырских школ: внутренние, готовившие будущих монахов, и внешние, выпускники которых могли быть светскими служащими. Огромное внимание уделялось добронравию, соблюдению всех требований христианской аскетики: пост, молитва, участие в церковных таинствах. В школах раннего Средневековья основной книгой, по которой учились, была Псалтирь. Псалмы и молитвы на латинском языке (языке богослужения и молитвы) заучивались наизусть.

Психология, наука о душе, базировалась на христианском богословии. Душа человека призвана к благодарению Господу: «Благослови, душе моя. Господа, и не забывай всех воздаяний Его, очищающего вся беззакония твоя, исцеляющего вся недуги твоя, избавляющего от истления живот твой, венчающего тя милостию и щедротами…», - воспевал Псалмопевец, а вслед за ним ученики церковных школ.

Карл Великий (742 – 814 гг.), основатель империи Каролингов

Во времена правления Карла Великого в начале девятого века сеть школ расширилась, а содержание обучения расширилось. При дворе Карла Великого были собраны наиболее образованные люди.

Они были объединены в Академию под руководством богослова ***Альбина Алкуина*** (735 – 804 гг.).

Альбин Алкуин (735 – 804 гг.), Англо-саксонский богослов, поэт, учёный, педагог

В XI – XIII веках на волне централизации власти в руках западноевропейских монархов формировался новый вид религиозной философии – схоластика. Величайшим схоластом был ***Фома Аквинский (1225 – 1274 гг.)***. Он систематизировал богословскую мысль, придал ей наукообразную форму.

Фома Аквинский (1225 – 1274 гг.), средневековый итальянский теолог, которого называли Учителем Ангелов

Несколько столетий сочинения Фомы Аквинского изучали в учебных заведениях повышенного типа – в коллегиях и университетах. Церковное образование распространялось: при каждом монастыре создавались школы средней ступени, а при более крупных монастырях, кафедральных храмах – школы высшей ступени и университеты. Курс обучения занимал 6 – 8 лет. Выпускники, изучившие философию. Богословие, право, церковную историю становились бакалаврами. Написав и защитив штудию (богословское исследование) ещё через 5 – 6 лет ученики могли стать магистрами богословия.

«Если душа есть определенное нечто, то оно должно быть индивидуированным», – утверждал Фома Аквинский, предваряя развитие ***психологического учения*** о личности и индивидуальности. Он обсуждал в своём трактате дискуссионные вопросы сущности и бытия души, её связи с телом. «Бытие души нетленно и просто… Душа есть то, что оживляет тело».

Складывалась культура и быт средневековых университетов. В них изучались семь свободных искусств, а дальше студенты готовились к разным видам деятельности, обучаясь на богословском, юридическом или медицинском факультете.

Формировались и городские школы (цеховые, гильдейские). Их создавали и содержали городские ремесленники, торговцы. Это были школы родного языка, счёта. Продолжению образования служили латинские школы.

Латынь была языком науки в Средневековой Европе. Поэтому любой человек, желающий получить хорошее образование, должен был овладеть латынью. При этом сама собой решалась проблема языкового барьера между представителями разных наций и языков.

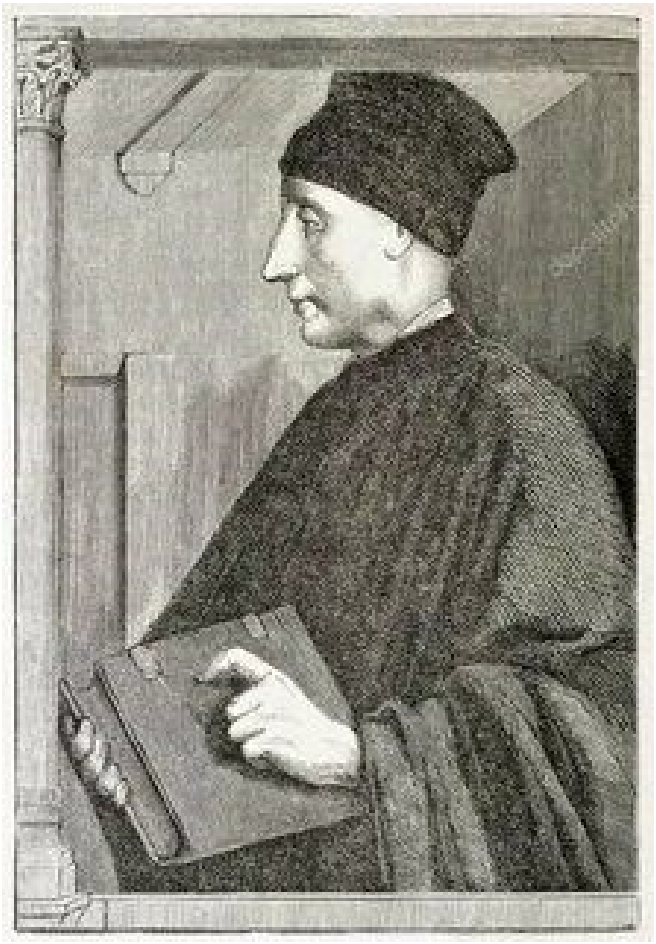
Не все дети учились в школах. В ремесленной и торговой среде процветало ученичество. Мастер брал на обучение учеников за определённую плату. Учеников, как правило, было несколько, но они приходили к мастеру в разное время, и каждый продвигался в освоении мастерства в своём темпе.

Рыцарское воспитание предполагало пребывание мальчика в доме вышестоящего феодала в роли пажа, оруженосца и затем – рыцаря.

1.4. Психологическая и педагогическая мысль эпохи Возрождения и Реформации

В 1453 году турки захватили Константинополь. Греческая культура, греческие рукописи переместились в Италию, откуда и начался Ренессанс – возрождение культурных ценностей Греции и античного взгляда на мир.

Новый гуманистический взгляд на процесс воспитания попытались реализовать ***Витторино да Фельтре*** (1378 – 1446 гг.) и ***Гуарино Гуарини*** (1374 – 1460 гг.), создавшие в городе Мантуя «Школу радости».

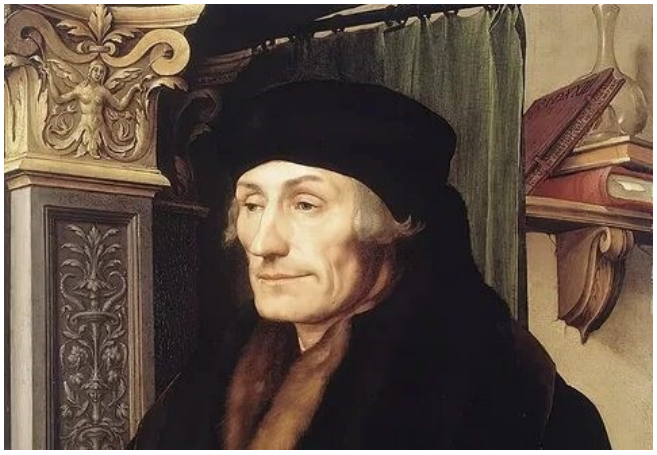


Витторино да Фельтре (1378 – 1446 гг.), педагог-гуманист эпохи Возрождения

В этой школе учились дети герцога (именно он был тем меценатом, на средства которого была создана и содержалась школа), а также семьдесят неимущих учеников. Обучение было смешанным: в школе учились и мальчики, и девочки. Изучали классические языки и

литературу, семь свободных искусств, развивались физически (прогулки, спортивные игры, танцы, верховая езда).

Самым видным мыслителем, обосновавшим идеи гуманизма эпохи Возрождения, был ***Эразм Роттердамский*** (1466 – 1536 гг.). Он продвигал идеи широко внедрённого народного образования. Систематическое обучение и воспитание детей, независимо от пола, по мысли Эразма Роттердамского, нужно было начинать в семь лет. Эразм не видел необходимости использовать в воспитании девочек какие-либо особые методы. Он, как и Витторино да Фельтре, был сторонником смешанного обучения.



Эразм Роттердамский (1466 – 1536 гг.), учёный-гуманист эпохи Возрождения

Интересны ***психологические взгляды*** Эразма Роттердамского: «Человек – это некое странное животное, состоящее из двух или трех чрезвычайно разных частей: из души (anima) – как бы некоего божества (numen) и тела – вроде бессловесной скотины. В отношении тела мы настолько не превосходим животных другого рода, что по всем своим данным находимся гораздо ниже них. Что касается души, то мы настолько способны воспринять божественное, что сами могли бы пролететь мимо ангелов и соединиться с Богом». Эразм Роттердамский разделял страсти, которые волнуют человеческую душу, на благородные и низшие. «Благородными можешь считать некоторые страсти, хотя они и плотские, однако не слишком грубые; это врожденное почитание родителей, любовь к братьям, расположение к друзьям, милосердие к падшим, боязнь дурной славы, желание уважения и тому подобное. С другой стороны, последними отбросами простого люда считай те движения души, которые весьма сильно расходятся с

установлениями разума и низодят до низости скотского состояния. Это – похоть, роскошь, зависть и подобные им хвори души».

Создание школ гуманистического типа, развитие идей Возрождения во многом повели к ***реформаторскому движению*** XVI века. В христианской среде появился протестантизм – рациональная обновленческая трактовка христианского вероучения. Самыми видными представителями движения Реформации и главами протестантов стали ***Мартин Лютер*** (1483 – 1546 гг.) в Германии и ***Жан Кальвин*** (1509 – 1564 гг.) во Франции.

Мартин Лютер (1483 – 1546 гг.), католический священник, отлучённый от Церкви в связи с тем, что стал инициатором Реформации. Переводчик Библии на немецкий язык

Жан Кальвин (1509 – 1564 гг.), французский богослов, пастор, основоположник Реформации во Франции

Важным средством пропаганды идей Реформации, которые легли в основу протестантизма, стало школьное образование. Реформаторы выдвинули лозунг всеобщего обучения детей всех сословий на родном языке. Они протестовали против засилья латыни.

Дети в начальной школе осваивали грамоту, изучали Библию. Воспитание включало в себя подготовку к совместному труду, в том числе, физическому.

В трактате Мартина Лютера «О свободе христианина» (1520 г.) противопоставляются душа и тело. Для ***психологических воззрений*** Лютера характерны термины «внутренний (духовный, обновлённый)» и «внешний (плотской)» человек. «Соответственно своей духовной сущности, на которую люди ссылаются как на душу, он называется духовным, внутренним, или новым (обновлённым) человеком. Соответственно своей физической сущности, на которую люди ссылаются как на плоть, он называется плотским, внешним, или ветхим человеком-человеком, о котором апостол пишет во 2-м Послании к Коринфянам: «Но если внешний наш человек и тлеет, то внутренний со дня на день обновляется». Из-за этого различия сущностей, в Писаниях приводятся противоречивые утверждения относительно одного и того же человека, поскольку эти два человека, заключённые в одном, противоречат друг другу: «Ибо плоть желает противного духу, а дух – противного плоти».

Деятели Реформации создавали братские общины – своеобразные христианские коммуны, в которых принято было вместе трудиться, помогать друг другу и общими усилиями воспитывать детей. Именно из такой общины – из моравских братьев – выйдет основоположник научной педагогики Я. А. Коменский.

Конечно, на более высоких ступенях образования реформаторы не могли отказаться от латыни, иначе они полностью выпали бы из круга образованных людей Западной Европы. Средняя школа предусматривала разделение детей на классы, обязательное изучение латинского языка, грамматики, римской поэтики и прозы, Закона Божиего и пения.

Со стороны Католической церкви лютеранству в XVI веке было противопоставлено ***движение контрреформации***, которое возглавил основатель католического монашеского ордена иезуитов ***Игнатий Лойола*** (1491 – 1551 гг.).

Игнатий де Лойола (1491 – 1551 гг.), основатель католического монашеского ордена иезуитов, деятель контрреформации, основатель 33 иезуитских коллегий по всему миру

Контрреформаторы-католики для сохранения своих позиций и основ вероучения стали повсеместно основывать общедоступные бесплатные начальные школы. Но особенно они прославились созданием блестящих элитарных средних и высших учебных заведений. Иезуитские колледжи (коллегии) давали самое лучшее образование, и слава их быстро распространялась среди европейской аристократии. Методами иезуитов были межклассные и внутриклассные состязания, конкурсы, театрализованные представления, а также школьное самоуправление.

Таким образом, борьба между католицизмом и реформаторством шла не только в церковно-политической жизни, но и в сфере образования.

Вопросы и задания

1. Охарактеризуйте Спартанскую систему воспитания. Приведите примеры лаконической речи. Какова была основная цель воспитания спартанца?
2. Охарактеризуйте Афинскую систему воспитания. Чему учились юные граждане Афин?
3. В чём общность и различия между Спартанской и Афинской системами воспитания?

4. Почему педагогическое наследие Сократа (диалоговый способ обучения) так важно не только для истории педагогики, но и для современного образования?

5. Как учили своих детей древние римляне?

6. Как развивалась педагогическая мысль в Древнем Риме?

7. Назовите имена великих педагогов и богословов Византии. Чем они обогатили педагогическую мысль?

8. Чем характеризовалась эпоха Возрождения? Какие педагогические идеи возрождались? Были ли они реализованы на практике?

9. В чём сущность движения Реформации? Как деятели Реформации повлияли на школьное образование?

10. Какой вклад в развитие европейского образования внесло движение контрреформации? Чем отличались от других школ иезуитские колледжи?

Глава 2. РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ, ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ И ПРАКТИКИ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ В ДРЕВНЕЙ РУСИ, РУССКОМ ГОСУДАРСТВЕ ДО XVII ВЕКА И В РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ XVIII ВЕКА

2.1. Развитие психологического знания, педагогической мысли и практики воспитания и обучения в Древней Руси, Русском государстве до XVII в.

В 988 году Киевская Русь приняла христианство. ***Князем Владимиром Святославичем*** (960 – 1015 гг.) была открыта первая «школа учения книжного».

Святой равноапостольный Великий князь Киевский Владимир Святославич (960 – 1015 гг.), Креститель Руси, основатель школ ученья книжного

Князь Владимир вёл активную образовательную политику, направленную на распространение и укрепление христианства как государствообразующей религии.

Великий князь Киевский ***Ярослав Мудрый*** (978 – 1054) весьма способствовал развитию «ученья книжного» на Руси. Князь Ярослав создал библиотеку При Софийском соборе Киева. В ней быликниги, переведённые с греческого и древнеболгарского языков. Книги были рукописными. К переписке было привлечено большое количество писцов. «Если поищешь в книгах мудрости прилежно, то найдёшь великую пользу для души своей», – говорилось в «Повести временных лет».

Святой благоверный Великий князь Киевский Ярослав Мудрый (978 – 1054 гг.)

Ярослав Мудрый начал распространять школьное образование по Руси. Школа ученья книжного была открыта в Новгороде.

Дети Ярослава Мудрого были образованными людьми. Всеволод знал пять иностранных языков. Хорошее образование имела Анна, которая в замужестве стала королевой Франции. Хрестоматийным является факт, противопоставляющий образованную знать Древней Руси необразованным монархам Западной Европы: на государственных документах стоит подпись Анны (Анна королева) и крестик, который вместо подписи ставил её неграмотный муж, король Франции Генрих Первый.

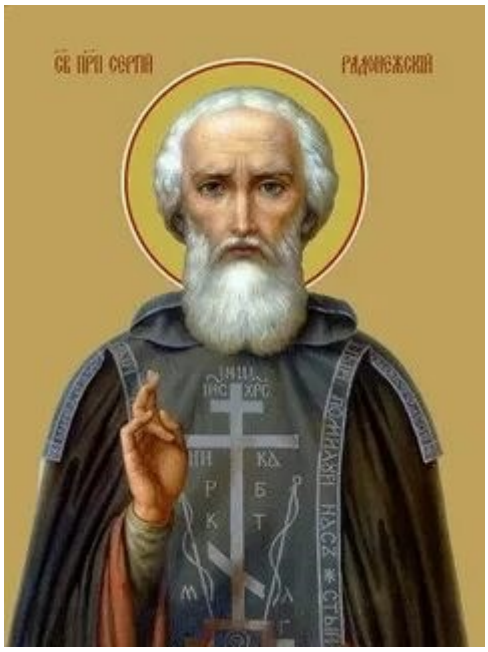
К тринадцатому веку училища действовали в Переяславле, Суздале, Владимире, Чернигове, Полоцке, Муроме, Ростове, Турове. Они создавались при княжеских дворах. Дело обучения возглавляла Церковь. Обучение грамоте и основам христианской веры было единым процессом.

В качестве учебной литературы использовалась Псалтирь (собрание ста пятидесяти поэтичных и разнообразных по средствам речевой выразительности псалмов). Составлялись специальные «изборники», то есть сборники, хрестоматии, включавшие в себя тексты, подлежащие изучению. Известен «Изборник Святослава» (1073 год). Он сочетал в себе сведения, относившиеся к христианскому богословию и семи свободным искусствам.

Не все в Древней Руси могли обучаться в училищах. Была распространена практика обучения «мастерами грамоты». Мастер грамоты учил учеников (одного или нескольких) письму, чтению и счёту.

Интересно, что, по ряду дошедших до нас сведений, древнерусский ученик должен был по окончании обучения сделать собственную книгу (изборник): составить, переписать, проиллюстрировать, переплести.

В средневековой Руси функцию образовательных центров брали на себя монастыри. Духовным покровителем образования на Руси является ***преподобный Сергий Радонежский*** (1314 – 1391 гг.), основатель Троице-Сергиевой Лавры – будущего крупнейшего центра духовного образования.



Преподобный Сергий Радонежский, игумен, основатель Троице-Сергиевой Лавры (1314 – 1391 гг.)

Житие преподобного Сергия свидетельствует о высоком духовном смысле обучения грамоте как средстве спасения души: «Душа моя желает более всего знать грамоту, для этого я отдан был учиться.

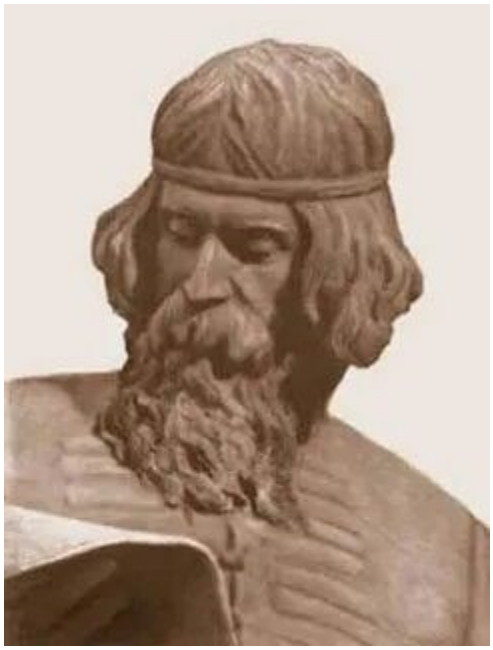
Сейчас душа моя печалится о том, что я учусь грамоте, но не могу её одолеть. Ты, святой отче, помолись обо мне Богу, чтобы смог я научиться грамоте». По молитвам старца отрок Варфоломей (будущий преподобный Сергий) «начал стихословить Псалтирь очень внятно и стройно, и с того часа он хорошо знал грамоту».

Преподобный Нил Сорский (1433 – 1508 гг.) обогатил духовную литературу конца XV века творениями о духовном восхождении, совершенствовании человека.

Преподобный Нил Сорский (1433 – 1508 гг.), создатель Устава скитской жизни – наставления монашеству

Добром и святостью наполнены слова преподобного Нила, обращённые к ученикам, монастырской братии: «Если случится тебе сказать слово, задать вопрос или дать ответ кому-либо, веди беседу благожелательно и ласково, с любовью духовной и смирением истинным, без лености и не обижая брата». Помощь на пути ко спасению подавал своим духовным чадам преподобный Нил, призывая «повиноваться такому человеку, который будет засвидетельствован в своем делании как человек духовный словом и разумом». Творения преподобного Нила Сорского – важнейший источник в учении о душе (психологии) рубежа XV – XVI вв.

В конце XVI века образование на Руси получило особую поддержку и распространение со стороны развития технических средств. Основоположник книгопечатания на Руси ***Иван Фёдоров*** (1510 – 1583 гг.) издал свои знаменитые буквари, в которых были методические советы, обращение к детям и родителям. Печатные книги создали возможность более широкого распространения книжного дела и обучения грамоте.



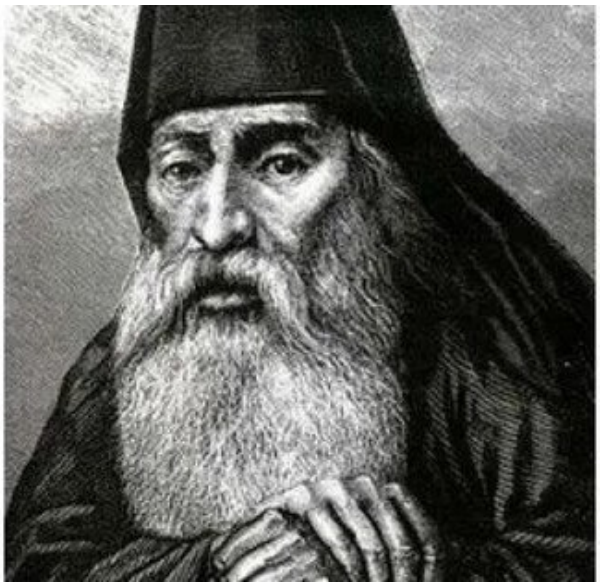
Основоположник книгопечатания на Руси Иван Фёдоров (1510 – 1583 гг.)

Историки педагогики (и просто историки) XIX века (П. Ф. Каптерев, В. О. Ключевский и др.) выделили три группы знаний, которые доминировали в школьном образовании Древней Руси. Это христианское учение о спасении души (знания по христианскому богословию), наука о гражданском общежитии (правовые знания), правила домашнего хозяйства (широкий круг экономических, хозяйственно-бытовых знаний). Обучение детей начиналось с семи лет. Огромную роль играло самообразование, особенно развившееся в результате изобретения книгопечатания и распространения книг, которые можно было передавать друг другу.

В 1551 году состоялся Стоглавый Собор, на котором было решено существенно поднять уровень образованности духовенства. Училища должны были организовываться в домах священников.

В семнадцатом веке на Руси появилось повышенное внимание к изучению иностранных языков знатью. Свидетельством изменений в

системе образования является период царствования Алексея Михайловича. Он изучал букварь с душеспасительными изречениями, затем Часослов (молитвы суточного богослужебного круга) и Псалтирь; научился писать. Детально изучил церковное пение. В дальнейшем царь Алексей Михайлович много читал (его за это прозвали философом). Сыновья же Алексея Михайловича (в том числе, будущий Петр I), обучались иностранным языкам, пиитике, риторике и богословию. Их учил монах, общественный деятель, литератор и выдающийся организатор образования ***Симеон Полоцкий*** (1629 – 1680 гг.).



Симеон Полоцкий (1629 – 1680 гг.), монах, общественный деятель, литератор и выдающийся организатор образования

Симеон Полоцкий, выражавший ***психологическую мысль*** своего времени, мысль о душе человеческой, об источниках познания и духовного возрастания поэтично богословствовал о Святом Духе – источнике всяких дарований: «Его Божественной ипостаси в особенности присвояется благость, как Отчей – всемогущество, а Сыновней – мудрость, ибо Он есть виновник всей благостыни, источник любви, и от Него происходят нам всякие дарования».

Симеон Полоцкий организовал обучение в Спасском монастыре в Москве четырехлетнее обучение, близкое к западноевропейскому, включавшее латынь – язык международной науки и дипломатии.

1687 год – это год основания в Москве высшего учебного заведения – Славяно-греко-латинской академии.

Епифаний Славинецкий (1600 – 1675 г.) обогатил психолого-педагогическую мысль переводными трудами, среди которых глав-

ный – книга Эразма Роттердамского «Гражданство обычаев детских». Это произведение обращает внимание детей и их родителей на правила этикета, поведенческую культуру. На основании материалов трактата дети должны были узнать, как вести себя в храме, за трапезой, как вести беседу, как приветствовать взрослого и разговаривать с ним. Даже во время игр благовоспитанные дети должны были соблюдать правила поведения, которые из Европы (Эразм Роттердамский – голландский богослов) пришли на Русь благодаря усердию инока Епифания Славинецкого.

Обучение с ориентацией на западноевропейские образцы начало укореняться на Руси, но решительное наступление на древнерусские педагогические традиции началось уже в XVIII веке и было связано с именем и деятельностью Петра Первого и его сподвижников.

2.2. Развитие психологического знания, педагогической мысли и практики воспитания и обучения в России в XVIII в.

Политические и экономические реформы Петровского периода потребовали подготовки большого количества специалистов в самых разных областях: военных, моряков, инженеров, врачей и др. Церковь, лишённая патриаршества, до некоторой степени потеряла определяющее влияние на образовательный процесс, его содержание; на отбор педагогов. В идеологическом плане XVIII век, если не с первых его лет, то к середине, обращается к идеалам западноевропейского Просвещения.

Ведущей характеристикой образования в Петровскую эпоху стала его профессиональная направленность. В создаваемых при Петре Первом учебных заведениях главными были специальные, профессиональные предметы: математика, навигация, инженерия, артиллерия, медицина и пр. Эти профессиональные учебные заведения создавались в основном для детей дворян и готовили к управленческой деятельности в армии, на флоте, при руководстве промышленностью. В те времена невозможно было отказаться от учёбы или прервать её по собственному усмотрению. Такие действия приравнивались к дезертирству с поля боя. Нерадивый ученик считался предателем. Немудрено, что условия обучения и проживания в закрытых учебных заве-

дениях были очень жёсткими. Все открытые Петром школы действовали под его личным контролем.

Были открыты также цифирные школы. Они были более демократичными по социальному составу. В них учили грамоте, арифметике, геометрии.

Василий Никитич Татищев (1686 – 1750 гг.) не только создал ряд педагогико-ориентированных сочинений, но и открыл первое профессиональное учебное заведение.

Василий Никитич Татищев (1686 – 1750 гг.), инженер, историк, общественный деятель

Это была горнозаводская школа (1721 г.). Уральские профессиональные школы во многом были флагманами Российского профессионального образования XVIII века. Школы должны были давать целостное образование и воспитание, формировать любовь к Богу, к ближнему, культуру поведения. В трактате «Разговор о пользе наук и училищ» В. Н. Татищев писал о необходимости для человека познать самого себя. Все науки В. Н. Татищев делил на 1) нужные, 2) полезные, 3) щегольские, 4) любопытные, 5) вредные.

Конкретизируем эту интересную и немножко смешную для современного человека классификацию наук. Нужные науки по Татищеву – это Закон Божий, богословие, домоводство, врачевание, умение владеть оружием, логика. Полезные науки – это грамматика, письмо, красноречие, иностранные языки, история, генеалогия, химия, физика, ботаника, география, анатомия. Щегольские – это стихо-

творство, живопись, музыка, танцы, верховая езда. Любопытные – это астрология, физиогномика, хиромантия, алхимия. Вредные – это гадания и «волшебства». Эта классификация была одной из первых в отечественной педагогической мысли.

В 1708 году вышла в свет популярная до сих пор книга-свод правил этикета «Юности честное зерцало». В ней содержались правила поведения в самых разных ситуациях: за столом, на улице, в собрании и пр. Книга учила красиво говорить. В ней, пожалуй, впервые в отечественной педагогической литературе, проводилась мысль о полезности и даже необходимости танцев в процессе воспитания дворянина.

ЮНОСТИ

ЧЕСТНОЕ ЗЕРЦАЛО

ИЛИ

ПОКАЗАНІЕ КЪ ЖІТЕЙСКОМУ ОБХОЖДЕНІЮ.

Собранное отъ разныхъ Авторовъ.

НАПЕЧАТАСЯ ПОВЕЛѢНІЕМЪ

ЦАРСКАГО ВЕЛІЧЕСТВА.

ВЪ САНКТЪ ПІТЕРБУРХѢ

Лѣта Господня 1717.

Февраля 4 дня.

1

ЮНОСТИ

ЧЕСТНОЕ ЗЕРЦАЛО.

ИЛИ

ПОКАЗАНІЕ КЪ ЖІТЕЙСКОМУ ОБХОЖДЕНІЮ.

Собранное отъ разныхъ Авторовъ.

ВЪ первыхъ напаче всего должни дѣти отца и матерь въ великой чести содержать. И когда отъ родителей что имъ прикажано бываетъ, всегда шляпу въ рукахъ держать, а пред ними не надѣвать, и возлѣ ихъ не садятся, и прежде оныхъ не засѣдать, при нихъ во окно всѣмъ тѣломъ не выглядовать, но все пошленнымъ образомъ

А съ великимъ

2.3. Михаил Васильевич Ломоносов. Создание Московского университета

Михаил Васильевич Ломоносов (1711 – 1765 гг.), великий российский учёный, художник и поэт, вошёл в историю и как организатор университетского образования. С 1841 года Ломоносов преподавал: как адъюнкт Академии наук, затем как профессор химии и академик.

В январе 1855 года усилиями М. В. Ломоносова и графа И. И. Шувалова был создан Московский университет и две гимназии при нём: дворянская и разночинская. М.В. Ломоносов лично разрабатывал «Регламент академической гимназии». Показательно и очень важно, что и в гимназиях, и в университете обучение шло на русском языке.

М. В. Ломоносов и его последователи открыли для России западноевропейскую педагогику. Так, ученик и преемник идей Ломоно-

сова Николай Никитич Поповский перевёл на русский язык книгу Джона Локка «Мысли о воспитании». В 1850-е годы благодаря деятельности университетской типографии был издан «Мир чувственных вещей в картинках» Яна Амоса Коменского. Это был доступный и качественный учебник по латыни, принадлежащий перу основоположника западноевропейской научной педагогики.

Ученики М. В. Ломоносова занялись созданием нового поколения учебников. А. А. Барсов (1730 – 1791 гг.) создал «Краткие правила российской грамматики». Эта книга была адресована учащимся гимназии при университете.

Михаил Васильевич Ломоносов (1711 – 1765 гг.), великий российский учёный, художник и поэт, педагог

2.4. Просвещение в эпоху Екатерины Великой. Смольный институт благородных девиц

В эпоху Екатерины Второй начала развиваться и воплощаться идея создания не только профессиональных, но и общеобразовательных школ. Эта идея реализовывалась, прежде всего, в закрытых учебных заведениях, ориентированных на воспитание «новой породы людей».

Закрытыми были духовные учебные заведения, создававшиеся под руководством ***митрополита Платона Левшина*** (1737 – 1811 гг.).

Митрополит Платон Левшин (1737 – 1811 гг.), реформатор духовных школ

Преобразования в духовных школах продуцировали всплеск развития православной педагогической мысли. ***Святитель Тихон Задонский*** (1724 – 1784 гг.) был не только руководителем и реформатором духовного образования, но и автором христианских педагогических трудов, в которых освещались вопросы воспитания детей в семье, обязанностей родителей.

Святитель Тихон Задонский (1724 – 1784 гг.), деятель духовного образования, автор христианских педагогических трудов

Эти страницы в педагогической мысли XVIII века нужно оценить особенно высоко, потому что самое яркое развитие образования

происходило в отрыве от семьи, в закрытых духовных и светских учебных заведениях.

Наиболее известным опытом создания закрытого учебного заведения стало создание Смольного института благородных девиц, осуществлённого под руководством ***Ивана Ивановича Бецкого*** (1704 – 1795 гг.).

Иван Иванович Бецкой (1704 – 1795 гг.), создатель и руководитель Смольного института благородных девиц

По мысли И. И. Бецкого, дети должны поступать в учебное заведение с 5-6 лет и оставаться в нём до 18-20 лет. Изоляция от окружающей среды, в том числе, от собственных семей, должна была способствовать созданию «новых отцов и матерей» или «новой породы людей», просвещённых, гуманных, обладающих разносторонними знаниями, поведенческой культурой.

Закрытые учебные заведения XVIII века повлияли на формирование музыкального образования, обучения танцам, домашнему хозяйству. Это были не только женские, но и конечно мужские учебные заведения. Самым знаменитым был Пажеский кадетский корпус. В нём тоже учили, помимо самых разнообразных наук, и верховой езде, и танцам, и игре на музыкальных инструментах…

Недостатки обучения в закрытых учебных заведениях очевидны. Прерывалась связь с семьёй, с ближайшим социальным окружением. Из мемуарной литературы мы узнаём, что в XVIII веке «институтка», «смолянка» как обобщённый образ была героиней забавных анекдо-

тов, построенных по одному и тому принципу: девушка попадает в самые простые житейские ситуации и не знает, как себя вести, как ей ответит окружающий мир. Конечно, выпускницы и выпускники быстро адаптировались, часто занимали высокое социальное положение. Тем не менее, проблема «закрытости» продолжала обсуждаться педагогической общественностью, и идея формирования новой породы людей в отрыве от общества далеко не всеми принималась.

Как видим, в XVIII веке сформировался ряд типов учебных заведений, которые оказали влияние на всю последующую историю школы. Это период развития международных связей в области психолого-педагогического знания и образования. Европейская психолого-педагогическая мысль активно вводилась в оборот.

Кроме того, на отечественную образовательную практику влияла традиция посылать за границу лучших учеников для освоения каких-либо наук или искусств.

Широко была распространена практика приглашения гувернёров, учителей, которые учили детей дворян или представителей других сословий (если у них были для этого материальные средства) индивидуально, дома. Идею домашнего обучения обосновал ещё в XVII веке английский философ и педагог Джон Локк, и она серьёзно влияла на менталитет отечественной аристократии.

Образование опиралось на сословный принцип. Но уклон в сторону одного лишь профессионального образования в период правления Екатерины Великой был преодолён. В содержание образования русской элиты активно включались светские искусства, многообразные науки, даже если не предполагалось использовать их на конкретном профессиональном поприще.

Образованность (особенно знание языков, владение музыкальным инструментом и пр.) становилась значимым средством социальной дифференциации. Быстро приобрести языковое или музыкальное образование было невозможно. Более того, взрослый человек, вознамерившийся переместиться «из грязи в князи» чаще всего уже просто не мог освоить те навыки, которые требуют детской интеллектуальной и физической гибкости и пластичности. И потому такой человек сразу был виден как выскочка, выходец из низших сословий. Этот аргумент очень способствовал заботе родителей о хорошем образовании и воспитании своих детей.

Вопросы и задания

1. Какова была образовательная политика князя Владимира – Крестителя Руси, князя Ярослава Мудрого?
2. Как повлияли на процесс развития образования на Руси монастыри?
3. Каково было представление о душе в Древней Руси? Как православное богословие повлияло на психологическую мысль Древнерусского Средневековья?
4. Какие памятники древнерусской педагогической мысли Вам известны?
5. Как развивалось образование на Руси в XVII веке?
6. Какие реформы в образовании осуществил в начале XVIII века Пётр Первый? Какие учебные заведения были созданы?
7. Когда и кем был создан Московский университет? Как создание университета повлияло на образовательную практику России?
8. Как Вы понимаете мысль Ивана Бецкого о «создании новой породы людей»? Почему эта идея воплощалась в закрытых учебных заведениях?
9. Расскажите о создании и деятельности Смольного института благородных девиц. Какое образование получали девочки, которые в нём учились?

Глава 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЫ XVII – XIX ВЕКОВ

3.1. Формирование научной педагогики. Ян Амос Коменский

С XVII века учёные начинают отсчёт нового исторического периода, который так и называется – Новое время. В XVII веке ведущим историческим событием, определившим судьбу и пути развития Европы, стала Тридцатилетняя война (1618 -1648). Пострадали народные школы. Получили развитие рыцарские или дворянские академии. Но война, усилив позиции ряда европейских государств, до некоторой степени стимулировала развитие науку и образования. Так, получила первоначальное развитие формирующаяся самостоятельная наука – педагогика.

Ведущим деятелем в сфере педагогического знания в Германии был ***Вольфганг Ратке (1571 – 1635 гг.)***.

Вольфганг Ратке (1571 – 1635 гг.), один из создателей дидактики – науки об обучении

Ратке выдвинул и обосновал принципы обучения (дидактические принципы), которые легли затем в основу европейской педагогической мысли:

1) процесс обучения должен соответствовать природе, не нарушать естественных законов (в дальнейшем будет развит как принцип природосообразности в обучении);

2) процесс обучения руководствуется идеей последовательности;

3) необходимо регулярное повторение;

4) обучение должно начинаться на родном языке и только потом включать в себя иные языки;

5) обучение не должно основываться на диктате и принуждении;

6) ученики должны понимать тот материал, который они заучивают;

7) двигаться нужно от частного к общему и от известного ученикам к новому для них;

8) в ходе обучения нужно опираться на опыт ребёнка, а также на его интуицию.

Как видим, идеи В. Ратке близки и многим современным принципам в образовании. Однако основоположником педагогической науки считается не В. Ратке, а его младший современник Ян Амос Коменский. По этому поводу нужно сказать следующее. Ни одна наука не может быть в полной мере основана одним человеком, «в чистом поле». Вопрос о том, кто является основоположником не только самой науки в целом, но и конкретного закона, понятия, чаще всего бывает спорным. «Лавры» основоположника педагогики Яна Амоса Коменского тоже не бесспорны: во второй половине XVII века произошёл настоящий прорыв в этой области знания. Тем не менее, ориентируясь на сложившуюся в отечественной истории педагогики традицию, будем считать, что основал научную педагогику чешский философ и протестантский богослов, общественный и религиозный деятель, педагог ***Ян Амос Коменский (1592 – 1670 гг.).***

Ян Амос Коменский (1592 – 1670 гг.), педагог-гуманист, религиозный и общественный деятель, автор «Великой дидактики», основоположник педагогики как науки

Я. А. Коменский принадлежал к протестантской общине Чешских (Моравских) братьев. Он получил образование в немецких университетах: в Герборне и Гейдельберге. Его деятельности в качестве религиозного лидера общины и главы учебного заведения помешала Тридцатилетняя война. В ходе этой войны Чехия потеряла государственную независимость. Чешские протестанты подвергались жестоким гонениям. Поэтому Я. А. Коменский с частью общины Чешских братьев нашёл приют в польском городе Лешно. Во многом именно трудности, связанные с войной, потерей близких (у Коменского во время эпидемии, вызванной военной антисанитарией, погибла его вся первая семья) продуцировали обращение к образованию. Коменский понимал, что на чужбине дети быстро потеряют свой родной язык, культуру, религиозные традиции. И для того, чтобы поддержать, сохранить всё это, нужно было строить новую школу, которая была бы лучше всех предшествующих, которая оказалась бы конкурентоспособной в жёстких социальных условиях общины в изгнании. И сами ученики должны были получить такое образование, которое позволило бы им не только выжить в эмиграции, но и занять высокое социальное положение, сохранив при этом национальную и религиозную идентичность.

Ян Амос Коменский создал книги «Материнская школа», «Мир чувственных вещей в картинках». Но главным его педагогическим трудом стала знаменитая «Великая дидактика», благодаря которой Я. А. Коменский и считается создателем научной педагогики. Согласно учению Я. А. Коменского, человек должен:

1) знать все вещи;
2) быть владыкою всех вещей и самого себя;
3) возводить себя и всё вокруг себя к Богу как источнику всех вещей.

Оснований для такого положения вещей Я. А. Коменский видел три:

1) научное образование;
2) добродетель (нравственное совершенство);
3) благочестие (религиозность).

Я. А. Коменский продолжил развитие и содержательное наполнения принципа природосообразности в обучении, а также принципов дидактики, которые выдвинул ещё Вольфганг Ратке.

Кроме того, Коменский вошёл в историю образования как создатель классно-урочной системы обучения. Её создание было обосновано возрастной периодизацией, включавшей четыре детских возраста и образования в этих возрастах.

Первая ступень, по Коменскому, это Материнская школа. Мать учит своего ребенка в домашних условиях, знакомит его с окружающим миром, отношениями между людьми. Одним из первых чешский педагог выдвинул идею элементарной педагической подготовки родителей: идею, которая до сих пор не реализована в сколько-нибудь массовом масштабе.

Вторая ступень – Школа родного языка. В ней предполагалось обучение на родном языке. Изучаемыми предметами были арифметика, география, история, экономическая жизнь и государственное устройство, Священное Писание. Идея Школы родного языка была реализована лишь частично: помешали пожар и другие неурядицы, сопровождавшие жизнь изгнанников.

Третья ступень – Гимназия или Латинская школа. Как видно из названия, эта школа предназначалась для включения учеников в мир европейской науки, где был принят единый для всех язык – латынь. Это было очень удобно: все, кто знал латынь, понимали друг друга. Научные трактаты писались по латыни. И учёные не ведали языковых барьеров. В школе латинского языка, кроме самой латыни, появлялось много предметов естественно-научного и математического цикла: математика, физика, естествознание. Но конечно в этой школе были и риторика, и диалектика. Такая школа давала очень хорошее образование. Далеко не все могли её закончить.

Четвёртая ступень – университет или Академия. Это высшее учебное заведения для молодых людей в возрасте 18-24 лет.

В школах (школе родного языка и латинской школе) начала свой путь классно-урочная система. Дети одного возраста и уровня знаний объединялись в классы. Класс характеризовался постоянным составом учеников.

Было закреплено и отработано понятие учебного года, который начинался для всех в одно и то же время (после сбора винограда).

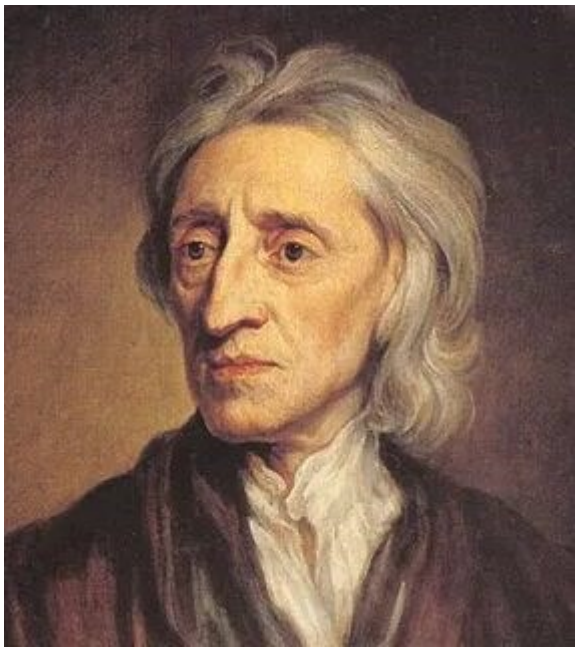
Коменский был противником того, чтобы в школу приводили детей в любое время, когда заблагорассудится родителям.

Учебный год был разделен на четверти, между которыми устроены каникулы.

Сам учебный процесс совершался на уроках, которых было от четырех до шести (в зависимости от возраста учеников). Коменский отработал примерную структуру урока, которая сохранялась долгое время.

3.2. Воспитание и психологическая мысль в Западной Европе XVII – XVIII вв. Джон Локк

Во второй половине XVII века интенсивно развивалась **психологическая мысль** Нового времени. Одним из её выразителей был английский философ, общественный деятель ***Джон Локк (1632 – 1704 гг.)***. Его трактат «Опыт о человеческом разуме (или разумении)», который вышел в свет в 1690 году, провозглашал отказ от учения о врождённых принципах и понятиях.



Джон Локк (1632 – 1704 гг.), английский общественный деятель, врач, педагог

Локк исследовал объём, возможности человеческого познания, задавался вопросом достоверности познаваемого. В психологии возрождалась идея «табула раса» (чистой доски), согласно которой душа младенца чиста и пуста в том смысле, что на ней ничего не запечат-

лено, не записано. Все мысли, идеи, знания являются результатом познавательного опыта человека. При этом Локк признавал наличие природных задатков, отличающих одного человека от другого, и в этом легко увидеть противоречие с идеей психики как «чистой доски». По Локку, психика человека формируется на основании двух источников: ощущения и рефлексии. Ощущения приходят через внешние чувства, через зрение, слух, осязание, обоняние, вкус. Результатом (продуктом) такого ощущения становится идея (этим обобщающим словом Локк называл все «чувственные качества»: «жёлтое, горячее, мягкое, горькое и др.».

На основании этих внешних идей осуществляется развитие внутреннего опыта – рефлексия. Человек, перерабатывая «идеи, приобретённые ранее» с помощью деятельности ума (восприятие, мышление) продуцирует сложную и многообразную психическую жизнь человека. К деятельности ума Локк относит не только мышление, но и сомнение, веру, рассуждение, желание и пр.

Ощущение по Локку является источником всякого знания. Знаменитый тезис Локка «Ничего нет в разуме, чего бы не было в чувствах», положил начало **сенсуализму** в психологии (от английского слова senses – чувства, ощущения: сравните с известным вам словом «сенсорный», то есть работающий от прикосновений, чувствующий прикосновения (например, экран)).

Локк, конечно, упрощает работу сознания. С его точки зрения простые идеи первичны, а сложные вторичны, при этом сложные складываются из простых, надстраиваются над ними с их же помощью.

Джон Локк внёс вклад и в педагогику. В своём трактате «Мысли о воспитании» он проповедовал домашнее воспитание юных джентльменов – мальчиков из аристократических семейств. Интересно, что Локк постарался принизить возможности школы с её классно-урочной системой обучения. Джентльмен, по Локку, должен был обучаться индивидуальными наставниками у себя дома, а не в обществе «дурно воспитанных мальчиков».

Сенсуализм Локка продуцировал его приоритетное обращение к физическому воспитанию. Трактат содержит большую главу о закаливании и физической подготовке джентльмена. Мальчик-аристократ должен был воспитываться в весьма жёстких условиях: спать в хо-

лодной спальне, питаться самой простой пищей, пить воду, быть привычным к холоду и дождю (обычной британской погоде). Локк даже включил в свою программу воспитания обучение джентльмена какому-либо виду ремесленного труда. Нужно понимать, что английский философ был далёк от мысли, что джентльмен станет работать на заказ, заниматься ремеслом с целью заработка. Ремесло причислялось к физическим упражнениям. Оно трактовалось как способ отдыха, переключения с умственной деятельности на физическую.

Телесные наказания Локк признавал возможными лишь в самых крайних случаях. По сути он отверг возможность телесных наказаний для мальчиков из высших слоёв общества, утверждая, что страх перед наказанием воспитывает раба, порождает «душевную пришибленность».

В то же время Локк составил и обосновал объёмную программу обучения джентльмена с ориентацией на новые требования становящегося буржуазного общества. Конечно, по Локку мальчик должен научиться и танцам, и фехтованию, и верховой езде – традиционным признакам аристократической воспитанности в Европе. Но он должен глубоко изучить естественные науки, историю, право, этику и даже стенографию и бухгалтерию. Это было новаторским шагом, совсем не привычным для воспитания детей высших социальных слоёв.

Образование, по Локку, выступает средством формирования гражданской ответственности, социальной активности, а также нравственных качеств личности. Этому должно было способствовать самостоятельное чтение юного джентльмена («последний шаг в совершенствовании разума»), которому Локк уделял особое внимание. Локк признавал свободу выбора круга чтения, но в то же время рекомендовал вырабатывать определённый список тех книг, которые должен прочитать и осмыслить мальчик.

Идеи Джона Локка повлияли не только на западноевропейскую, но и на русскую педагогическую мысль. Их высоко ценил М. В. Ломоносов.

3.3. Психолого-педагогическая мысль в трудах французских просветителей XVIII в. Жан-Жак Руссо

Европейская психологическая мысль развивалась на основах сенсуализма. В её развитие внесли вклад представители французского

(и общеевропейского) движения Просвещения. ***Клод Адриан Гельвеций (1715 – 1771 гг.)*** в своих сочинениях «Об уме» и «О человеке, его умственных способностях и воспитании» сформировал новаторские и очень оптимистичные психологические установки, согласно которым каждый ребёнок в чём-то талантлив.

Клод Адриан Гельвеций (1715 – 1771 гг.), французский мыслитель, теоретик умственных способностей

Гельвеций задавался вопросом о неравенстве умов, о том, почему один человек умнее другого. Выводы Гельвеция во многом далеки от истинной психологической научности: он говорит о «случае», то есть о стечении обстоятельств, которые помогают проявить ум, и о «стремлении прославиться» как о движущей силе, помогающей выдающимся мыслителям. Но основное влияние на человека Гельвеций всё-таки оставлял за воспитанием: «Воспитание делает нас тем, что мы есть». Как видим, Гельвеций отрицал изначальные предпосылки «неравенства умов». Учения о наследственности в то время вообще не существовало, а расовые, классовые различия, объём памяти и пр. Гельвеций не считал основаниями для неравенства умов. Как видим, психологическое учение Гельвеция отличалось демократизмом и оптимистической установкой на возможности усовершенствовать умственные способности и возможности ребёнка с помощью воспитания.

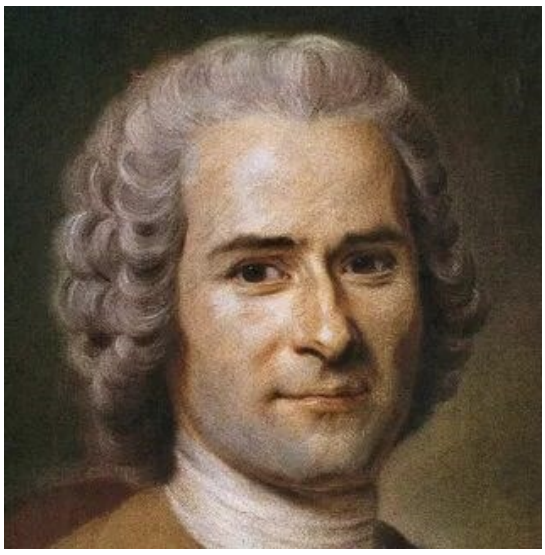
Недооценку задатков, изначально характеризующих индивидуальную психическую жизнь человека, критиковал другой представитель французского Просвещения ***Дени Дидро (1713 – 1784 гг.)***.

Деятель французского Просвещения Дени Дидро (1713 – 1784 гг.).

При этом Дидро соглашался с Гельвецием в вопросе о необходимости широкого просвещения масс, о всеобщности, бесплатности, всесословности обучения. Дидро даже призывал создавать государственные школы, в которых не было бы сословных ограничений.

Начальное образование, по Дидро, должно быть всеобщим и бесплатным.

Идеи просветителей вдохновили ***Жан-Жака Руссо (1712 – 1778 гг.)***, который в своих трудах создал концепцию, повлиявшую на педагогическую мысль не только XVIII. Но и XIX, и XX вв.: концепцию **свободного или естественного воспитания**.



Жан-Жак Руссо (1712 – 1778 гг.), создатель концепции свободного воспитания

Жан-Жак Руссо был убеждён в природной, изначальной доброте и красоте человеческой души. Не будучи педагогом-практиком, он изложил свои педагогические идеи в романе-трактате «Эмиль, или О воспитании». Воспитание, согласно взглядам Ж.-Ж. Руссо, должно

происходить индивидуально, на лоне природы, в процессе непосредственного и свободного развития физических и психических сил ребёнка. Руководит воспитательным процессом в романе Руссо наставник, имя которого Жан-Жак (как видим, Руссо дал литературному герою-педагогу своё имя).

Воспитание в руссоистской традиции осуществляется «методом естественных последствий». Ребёнка (Эмиля) никто не поучает, не наказывает. Он бегает, играет, осваивает окружающую среду, знакомится с жизнью, с природой. Воспитатель постоянно сопровождает Эмиля, но не читает ему никаких нотаций. Зато в случаях, когда Эмиль совершает проступки (например, когда он разбил стекло в окне, сломал стул), ответственность наступает сама собой. Эмиль вынужден жить в комнате с разбитым окном, обходиться без стула. Такого рода опыт, по мысли Руссо, обладает достаточной силой убеждения и без словесных нотаций и наказаний.

Возрастная периодизация, предложенная Ж.-Ж. Руссо, существенно отличается от всех попыток периодизации. Которые были до него и последовали в дальнейшем.

Первый период – от рождения до двух лет – это период только физического воспитания.

Второй период – от 2 до 12 лет – воспитание чувств.

Третий период – от 12 до 15 лет – умственное воспитание.

Четвёртый период – от 15 до 18 лет – нравственное воспитание.

Руссо подчёркивал, что весь процесс воспитания должен быть естественным, вне влияния искусственной, лживой и приспособленческой светской жизни, «искусственной культуры».

Интересно, что полезными науками Руссо считал только географию, химию, физику, биологию, то есть те дисциплины, которые формируют любовь к природе и естественно-научные знания. Гуманитарные науки Руссо вообще отвергал. Главной книгой для мальчика Руссо считал роман Д. Дефо «Робинзон Крузо», в котором показано, как герой, выброшенный на необитаемый остров, не только не отчаивается, но и своими руками создаёт вокруг себя подобие собственной культуры и цивилизации.

Новаторское отношение демонстрировал Ж.-Ж. Руссо к ремесленному труду. Для Эмиля ремесло – совсем не развлечение (как понимал ремесленный труд Джон Локк). Освоение ремесла – это усло-

вие возможности зарабатывать на жизнь самостоятельно, не быть в зависимости от обстоятельств и от своего социального статуса.

По отношению к религиозному воспитанию Руссо тоже проводит принцип полной свободы выбора. По его мнению, после 18 лет Эмиль может выбрать или сформировать ту религию, которую сочтёт нужным.

Хотя идеи Руссо были изложены в художественном произведении – в романе – они сильно повлияли на европейскую педагогическую мысль. Им в значительной степени следовал на рубеже XVIII – XIX вв. Иоганн Генрих Песталоцци. И в целом Руссо определил своими идеями влиятельное педагогическое течение – свободное воспитание, к которому в разное время примкнули Л. Н. Толстой, Э. Кей, К. Н. Вентцель и другие педагоги разных стран и времён.

3.4. Психолого-педагогическая мысль и образование в Западной Европе XIX в.

Швейцарский мыслитель и общественный деятель ***Иоганн Генрих Песталоцци (1746 – 1827 гг.)*** создал народную школу, которая стала образцом для подражания и воплощением идеи гуманистического всеобщего элементарного образования для широких масс населения.

Иоганн Генрих Песталоцци (1746 – 1827 гг.), швейцарский педагог и мыслитель, создатель теории элементарного образования

На протяжении всей жизни Песталоцци заботился именно о народном образовании. Которое дало бы шанс представителям самых низших социальных слоёв вести честную трудовую жизнь. Песталоцци искренне считал, что все пороки общества – воровство, тунеяд-

ство и др. – проистекают из одного источника – непросвещённости. Необразованности населения.

На свои деньги Песталоцци создал «Учреждение для бедных» в Нейгофе, где дети обучались ремеслу, а также чтению, письму, арифметике и пению. Работа в прядильной и ткацкой мастерской сопровождалась обучением и была совмещена с ним. Таким образом, Песталоцци заложил идею и практику соединения обучения с ручным (производительным) трудом. Однако надежды Песталоцци на самоокупаемость такого образовательного учреждения, конечно, не оправдались. Швейцарский гуманист не мог эксплуатировать детей, заставлять их работать с утра до ночи. А небольшой по объему и несовершенный детский труд не мог окупить затраты на содержание и образование воспитанников.

На протяжении своей жизни Песталоцци несколько раз снова обращался к идее создания народной школы. Он работал в Станце, а затем уже в «институтах» в Бургдорфе и Ивердоне. На педагогическую мысль XIX века оказали влияние книги Песталоцци, главными героями которых были учитель Лингард и простая крестьянка Гертруда, которая своей житейской мудростью и врожденным педагогическим талантом во всём помогала учителю. Именно так мыслил Песталоцци идеальную народную школу.

Хотя довольно утопичные идеи о преобразовании общества через просвещение народных масс и не были реализованы в массовом масштабе, многие педагогические находки Песталоцци определили дальнейшее развитие педагогики. Так, влиятельной стала идея «элементарного образования». Её нельзя понимать только как «простое», «первоначальное» образование. «Элементарность» была связана с освоением трёх основных элементов образования: число, форма, слово. По сути Песталоцци выступил в качестве провозвестника теории развивающего обучения на основе основных элементов, из которых складываются самые разные конструкции и сочетания.

Психологическую мысль XIX века представляют труды выдающегося немецкого психолога и педагога ***Иоганна Фридриха Гербарта (1776 – 1841).***

Иоганн Фридрих Гербарт (1776 – 1841 гг., выдающийся немецкий психолог и педагог)

Он создал «Учебник по психологии», который надолго определил развитие этой науки. Гербарт основал и развил эмпирическую, то есть практическую психологию, в которой ведущую роль отдал ассоциациям. Психологию Гербарта часто называют ассоциативной.

Гербарт ввел и обосновал понятия «представление», «ассоциация» и «апперцепция».

Он глубоко работал с сознанием человека и выявил три возможных области сознания: ясное сознание, в котором представления ясны человеку, сознание (просо сознание), в котором у человека находятся менее ясные представления и бессознательное («тёмные» представления). Между сознанием и бессознательным по Гербарту нет жёсткой границы. Человек не вполне способен определить границы своего сознания. На основе этих рассуждений возникло понятие «порог сознания». Для того, чтобы представление перешло из бессознательной области в сознание необходима достаточно высокая интенсивность этого представления и наличие связей данного представления с теми представлениями, которыми человек уже обладает.

Построение ассоциаций – связей между новыми и имеющимися представлениями, механизм их «прикрепления» (апперцепция), фиксация, установление надёжных связей (чтобы сформированное, ассоциированное представление не «убежало» опять в бессознательное) – это основа научной модели процесса обучения по Гербарту.

Процесс обучения И. Ф. Гербарт выстраивает как прохождение следующих этапов (ступеней):

-ясность,

-ассоциация,

-система,

-метод.

Исходя из своей психологической теории, И. Ф. Гербарт сформировал **учение о многосторонних интересах**, на которые необходимо опираться учителю и, в то же время, которые необходимо формировать.

Первая группа интересов включает в себя:

1) эмпирический,

2) умозрительный,

3) эстетический интерес.

Вторая группа интересов – это:

4) симпатический,

5) социальный,

6) религиозный интерес.

Как видим, интересы не только сгруппированы, но и выстроены иерархически: от самого примитивного эмпирического (когда ученик удивляется, например, тому, что две прозрачные жидкости, смешиваясь, дают ярко-красный раствор, и не знает, как это объяснить) до высшего, религиозного, связанного с духовным восхождением личности.

Многосторонние интересы личности развиваются в процессе обучения, удовлетворённость одного интереса порождает другой интерес.

В сфере нравственного воспитания И. Ф. Гербарт тоже выделял четыре этапа (ступени), по которым продвигается ученик:

1) *память воли*, то есть необходимость проявлять силу воли в любых внешних условиях, удерживать поставленную цель;

2) выбор, то есть сознательная мысленная обработка личностью плюсов и минусов того, к чему она стремится, в том числе, осознание трудностей и принятие решения по их преодолению;

3) *принцип,* то есть выработка не разового решения, а устойчивого самосознания;

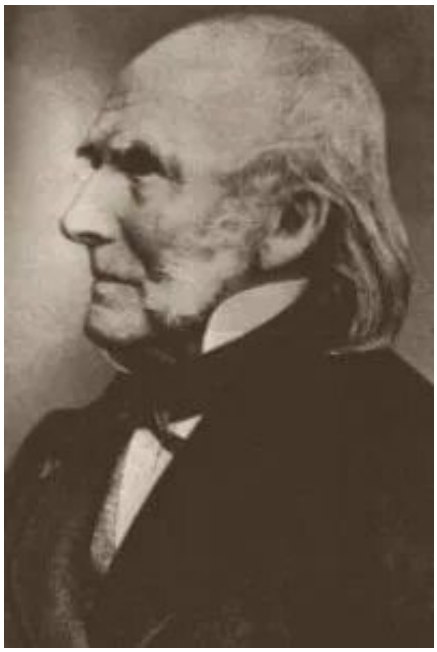
4) *борьба,* то есть самопринуждение к выполнению принципов, самообладание, в которых проявляется целостность мировоззрения и верность принципам.

Гербарт впервые чётко и глубоко разработал психологические основы обучения и воспитания.

Ему принадлежит честь открытия и защиты принципа воспитывающего обучения, во многом определившего облик теории обучения (дидактики) на несколько веков вперёд.

В то же время И. Ф. Гербарт (вероятно, не вполне справедливо) олицетворяет в педагогике авторитарный стиль обучения. Гербартианство в обыденном педагогическом сознании ассоциируется с традиционализмом, а также с жёсткими дисциплинарными условиями обучения, правилами, наказаниями.

Младший современник И. Ф. Гербарта ***Фридрих Адольф Вильгельм Дистервег (1790 – 1866 гг.)***, вошёл в историю психологии и педагогики как общественный деятель, создатель педагогического образования, а также как популяризатор и пропагандист психологической и педагогической теории.



Фридрих Адольф Вильгельм Дистервег (1790 – 1866 гг.), немецкий педагог и общественный деятель

Дистервег работал в учительских семинариях – учебных заведениях, которые готовили кадры для народных школ. Его сочинения были обращены именно к народной школе, к вопросам распространения массового образования.

Дистервег – выдающийся деятель педагогической публицистики. Он основал, редактировал и выпускал педагогическое издание «Рейнские листки», обращённое к народной немецкой школе.

Наиболее популярным трудом Ф.А.В. Дистервега стала книга «Руководство к образованию немецких учителей» (1835 год). В этой книге Дистервег выделил и максимально кратко, доступно изложил общие принципы, которым должен следовать учитель при организации образовательного процесса. Кроме того, книга включала практико-ориентированные статьи по методике преподавания тех предметв, которые изучались в народных школах. Методическую часть книги Дистервегу помогали писать учителя и преподаватели учительских семинарий.

Многие историки педагогики считают, что именно Адольф Дистервег – основоположник принципа культуросообразности в обучении и воспитании. Он подчёркивал, что воспитание есть часть культуры, как национальной, так и общечеловеческой.

Вопросы и задания

1. Найдите и прочитайте вслух полное название трактата Я. А. Коменского «Великая дидактика». Какие педагогические идеи выразил и зафиксировал Я. А. Коменский уже в названии своей книги?
2. Охарактеризуйте классно-урочную систему, созданную Я. А. Коменским. Что из этой системы сохранилось до сих пор, а что изменилось?
3. Каково было содержание образования джентльмена согласно трудам Джона Локка? Почему Локк отвергал школьное обучение применительно к образованию аристократов?
4. Какие идеи «свободного» или «естественного» воспитания выдвинул Жан Жак Руссо? Приведите примеры применения «метода естественных последствий» из книги «Эмиль, или О воспитании».
5. Почему И. Г. Песталоцци настаивал на связи обучения с производительным трудом?
6. Охарактеризуйте психологическое учение И. Ф. Гербарта об интересах. Как оно повлияло на дидактику XIX века?
7. Что означают, по Гербарту, термины «ясность», «ассоциация», «система», «метод»?
8. Какой вклад в педагогику и в образовательную практику внёс Ф.А.В. Дистервег?

Глава 4. РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ И ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА

4.1. Реформа образования 1802 – 1804 гг.

В 1802 году в России было создано Министерство народного просвещения.

Пётр Васильевич Завадовский (1739 – 1812 гг.), первый министр народного просвещения

Первым министром стал граф ***Пётр Васильевич Завадовский (1739 – 1812 гг.)***, по тем временам немолодой и опытный управленец, аристократ, екатерининский вельможа, который готов был служить и молодому императору Александру Первому, но не был ни демократом, ни ярко выраженным реформатором. При этом под его руководством и с опорой на его опыт управления образованием при Екатерине Великой удалось осуществить весьма радикальную и чрезвычайно демократичную не только для России, но и для Европы реформу образования.

В 1804 году был принят «Устав учебных заведений, подведомых университетам». Россия была разделена на шесть учебных округов: Московский, Петербургский, Казанский, Харьковский, Виленский (в настоящее время Вильно – это столица Литвы), Дерптский (в настоящее время Дерпт – это эстонский город Тарту). Во главе каждого учебного округа стоял университет, находящийся в соответствующем городе. В обязанности университетом (помимо традиционных, связанных с обучением студентов) стали входить управленские и методические функции по отношению к учебным заведениям учебных округов. Непосредственно университетам подчинялись гимназии. Им, в свою очередь, подчинялись уездные училища, а уездным училищам – приходские училища.

Таким образом, управление учебными заведениями Министерства народного просвещения приобрело такой вид:

Университет

Гимназии

Уездные училища

Приходские училища.

Были провозглашены принципы бесплатности, всесословности и преемственности в народном просвещении. Действие этих принципов было не абсолютным, но тем не менее, они серьезно изменили облик отечественного образования. Были введены стипендии для бедных учеников гимназий, согласных на дальнейшее распределение (например, учителем в уездное училище). Всесословность не распространялась на крепостных крестьян, но все остальные (а это дети солдат, мелких чиновников, купечества и пр.) получили возможность пройти все образовательные ступени. Наконец, принцип преемственности, который, конечно, не гарантировал прохождения всех ступеней, давал правовую возможность с документом об образовании приходского училища поступить в уездное, и так далее. Для того, чтобы перейти на следующую ступень, нужно было пройти очень серьёзные и строгие испытания в своём учебном заведении. Например, гимназия экзаменовала двух-трёх лучших выпускников, и далеко не всегда давала ре-

комендацию в университет. Но очень талантливый и прилежный ученик имел реальную возможность дойти до университета, несмотря на невысокое происхождение.

Обучение в гимназии шло четыре года. По штатному расписанию полагалось восемь учителей. В уездных училищах учились два года и работало два учителя, в приходских – один год (чаще всего один учитель).

Параллельно шла система реформирования духовного образования в России. В 1808 году Комитетом по усовершенствованию духовных училищ была создана система управления и методического обеспечения духовных учебных заведений, похожая на министерскую. Во главе стояли Духовные академии, им подчинялись духовные семинарии, семинариям – духовные уездные училища, и нижней ступенью были приходские училища. Дети духовенства проходили через эту, тоже четырёхступенчатую, систему образования. Правда, здесь учебных округов было всего четыре, по числу Духовных академий, готовых взять на себя ответственность за духовное образование всех ступеней. Центрами духовного образования были Москва, Киев, Санкт-Петербург, Казань.

Помимо этих двух систем образования, в России продолжали развиваться и создаваться вновь специальные высшие учебные заведения (например, Московское коммерческое училище), частные, дворянские учебные заведения. Самым знаменитым из них, конечно, является Царскосельский лицей (был открыт в 1811 году), прославленный Александром Сергеевичем Пушкиным. В лицей принимались только дворяне. Срок обучения составлял шесть лет, и в эти шесть лет включалось то, что мы бы сейчас назвали и средним, и высшим образованием. В своих правах лицей приравнивался к университетам. Обучение было разделено на две ступени по три года. Лицеисты изучали русский, латинский, французский и немецкий языки; Закон Божий; философию, логику, математику и физику, российскую и всеобщую историю, географию, хронологию, риторику, чистописание. Они занимались рисованием, фехтованием, верховой ездой и плаванием.

Директором Лицея был просветитель ***Василий Фёдорович Малиновский (1765 – 1814 гг.).***

Василий Фёдорович Малиновский (1765 – 1814 гг.), директор Царскосельского Лицея

Лицей, лицеисты и, конечно, директор были близки к императорскому двору и лично к царю. Малиновский продолжал принимать участие в судьбах своих выпускников, в том числе, декабристов.

В XIX веке вслед за Царскосельским лицеем появились Ярославский (1833 г.), Ришельевский в Одессе (1817 г.), Нежинский (1820 г.). Нежинский лицей окончил Н. В. Гоголь.

Демократичная система первых двух десятилетий XIX века в дальнейшем подверглась изменениям. В 1829 году был подготовлен новый «Устав гимназий и училищ, состоящих в ведении университетов», который подрывал принцип преемственности, но зато усиливал возможности получения начального образования беднейшими слоями населения.

С начала 1960-х годов шла реформа, связанная с внедрением женского образования (было создано два типа женских училищ) и преобразованы начальное и среднее образование (1864 г.).

4.2. Педагогическая мысль в России XIX в.

Интенсивное реформирование и совершенствование образования в России XIX века вызвало к жизни развитие педагогической мысли, а также формирование научной педагогики, основоположником которой стал К. Д. Ушинский.

С начала XIX века педагогическая мысль развивалась в русле богословских, философских поисков, проблемы образования детей осмысливались в художественных произведениях.

Существенное влияние на развитие отечественной педагогической мысли оказал ***Сергей Семёнович Уваров (1786 – 1855 гг.)***, президент Академии наук, попечитель Санкт-Петербургского учебного округа.

Сергей Семёнович Уваров (1786 – 1855 гг.), министр народного просвещения

Именно он сформулировал принцип «Православие. Самодержавие. Народность», определив мировоззренческие и содержательные основы просвещения в России.

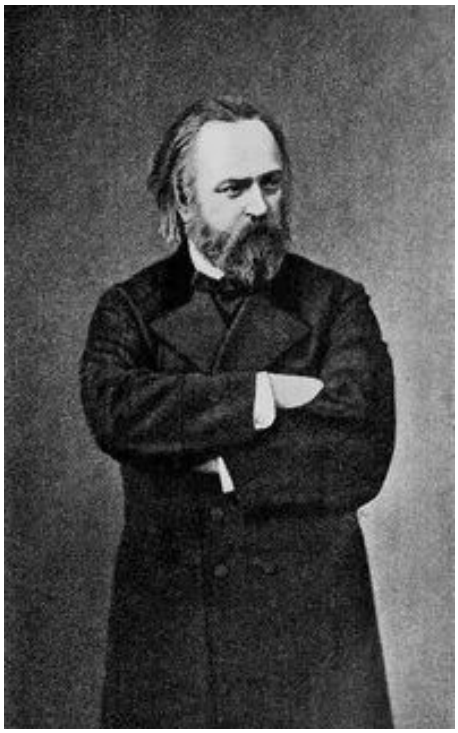
Первые славянофилы, ***Иван Васильевич Киреевский (1806 – 1856 гг.)*** и ***Степан Петрович Шевырёв (1806 – 1864 гг.)*** настаивали на том, что русское образование должно базироваться на православных началах, не копируя западные образцы, а знакомясь с ними и вырабатывая самобытную линию развития.

Иван Васильевич Киреевский (1806 – 1856 гг.), славянофил, мыслитель и общественный деятель

Степан Петрович Шевырёв (1806 – 1864 гг.), славянофил, педагог, мыслитель

С. П. Шевырёв, возглавив кафедру педагогики Московского университета, положил много сил на то, чтобы школьное воспитание было прежде всего «возвышением духовным».

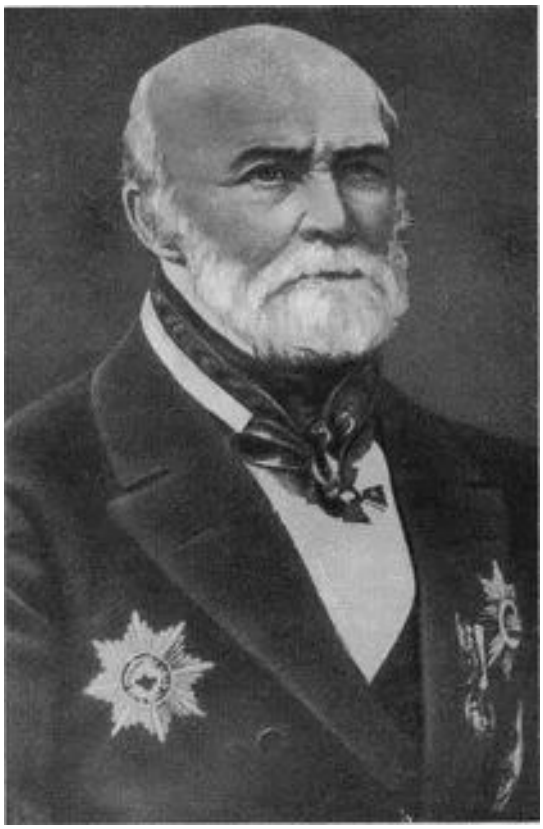
Противоположный идейный лагерь составляли западники: ***Александр Иванович Герцен (1812 – 1870 гг.), Николай Владимирович Станкевич (1813 – 1840 гг.)*** и др. Они были сторонниками развития образования в России по западноевропейскому образцу.



Александр Иванович Герцен (1812 – 1870 гг.), западник, общественный деятель

Николай Владимирович Станкевич (1813 – 1840 гг.), западник, общественный деятель

Созданию отечественной педагогической мысли, отвечающей запросам общества середины XIX века, способствовали труды знаменитого хирурга и педагога ***Николая Ивановича Пирогова (1810 – 1881 гг.).***



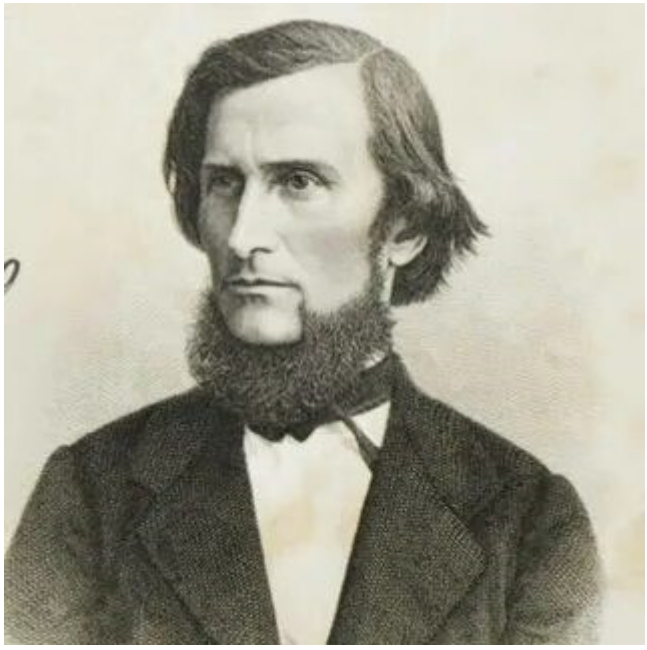
Николай Иванович Пирогов (1810 – 1881 гг.), великий хирург, автор трудов по проблемам народного образования

Особенно значимое влияние на педагогическую общественность оказала статья Н. И. Пирогова «Вопросы жизни» (1856 г.). Н. И. Пирогов выступил против ранней специализации в процессе обучения ребёнка. Он подчеркнул, что цель воспитания состоит прежде всего в достижении высокой нравственности воспитанника, а также в формировании его общего, широкого интеллектуального кругозора.

Н. И. Пирогов резко выступил против телесных наказаний, которые всё ещё применялись в образовательных учреждениях. Взгляды Н. И. Пирогова, его авторитет в российском обществе, широкое общественное движение противников наказаний детей розгами повели к тому, что в «Уставе гимназий и прогимназий» 1864 года телесные наказания были полностью отменены.

4.3. Педагогическая антропология К. Д. Ушинского

Основоположником отечественной педагогики и выдающимся отечественным психологом, который впервые создал целостную систему психолого-педагогического знания, стал ***Константин Дмитриевич Ушинский (1823 – 1870 гг.)***.



Константин Дмитриевич Ушинский (1823 – 1870 гг.), основоположник научной педагогики в России

Его фундаментальный и, к сожалению, незавершённый труд «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» включал в себя физиологическую, психологическую и собственно педагогическую часть. К. Д. Ушинский подчеркнул, что построение процесса обучения должно идти на основе возрастных, индивидуальных и физиологических особенностей ребёнка, психическое развитие которого неповторимо и индивидуально.

Психологические взгляды К. Д. Ушинского были очень прогрессивными для XIX века. Он тщательно проанализировал особенности развития внимания детей, свойства памяти и специфику запоминания, специфику развития воображения. К. Д. Ушинский в своих психологических изысканиях особое внимание уделял развитию чувственно-эмоциональной сферы ребёнка.

Психологическое учение К. Д. Ушинского целостно; оно обращено прежде всего к таким синтезирующим характеристикам, как сила воли, развитие волевых качеств; специфика характера, формирование характера ребёнка.

К. Д. Ушинский на основе своих психологических взглядов формировал общепедагогические закономерности, подчёркивая общеразвивающее значение любого предмета обучения, если он должным образом поставлен, а учебная деятельность организована разумно, так, чтобы были задействованы и память, и воля, и чувственно-эмоциональная сфера.

К. Д. Ушинский не был сторонником разделения функций обучения и воспитания. В области нравственного воспитания на первое место он ставил трудолюбие, уважение и любовь к людям, доброжелательное отношение ко всему окружающему миру. Поощрения, по Ушинскому, должны носить только моральный характер. Нравственная оценка учителем поступков и учебных достижений ребёнка базируется на авторитете учителя. Именно личность учителя в наибольшей степени влияет на формирование характера, воли, нравственных качеств ученика.

Педагогическая теория К. Д. Ушинского обращена не только к школьному, но и к семейному воспитанию. Для поддержки педагогических усилий родителей К. Д. Ушинский создал учебное пособие «Родное слово», которое до сих пор не потеряло своей учебно-методической ценности.

Благодаря усилиям К. Д. Ушинского в России стала созидаться отечественная научная педагогика.

4.3. Развитие психолого-педагогической мысли в России во второй половине XIX – начале XX в.

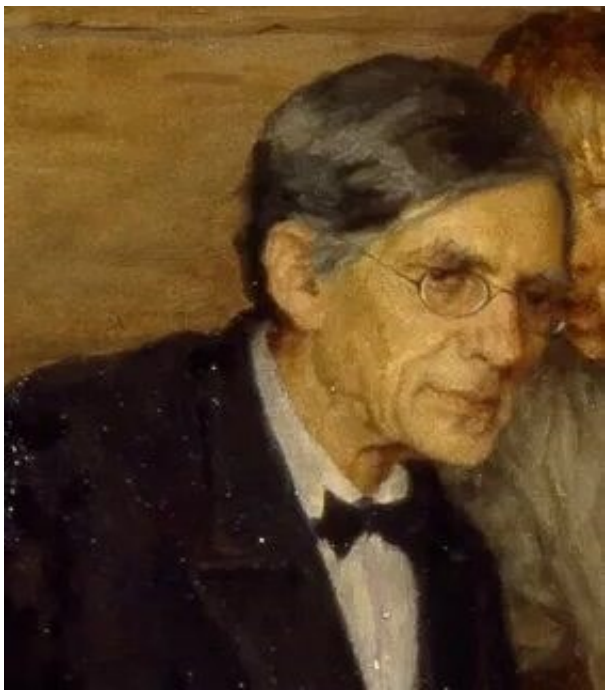
В России второй половины XIX века наиболее острой проблемой в образовании было широкое первоначальное образование народа, по возможности бесплатное и широкоохватное, всеобщее.

Вопросами такого образования занимались деятели Православной Церкви. Так, обер-прокурор Святейшего Синода ***Константин Петрович Победоносцев (1827 – 1907 гг.)*** теоретически развивал идеи народной (церковно-приходской) школы и в качестве организатора и администратора немало способствовали массовому народному образованию.

Константин Петрович Победоносцев (1827 – 1907 гг.), обер-прокурор Святейшего Синода, организатор церковно-приходских школ

Победоносцев считал, что народная школа должна привить ребенку любовь к Богу, в Церкви, научить почитать родителей, любить Отечество, а также научить чтению, письму, счету.

Единомышленником К. П. Победоносцева был ***Сергей Александрович Рачинский (1833 – 1902 гг.)***, профессор Московского университета, который, покинув кафедру, открыл в своём поместье Татево школу для крестьянских детей, и сформировал на основе её успешной деятельности концепцию церковно-приходских школ в России.



Сергей Александрович Рачинский (1833 – 1902 гг.), создатель Татевской школы для крестьянских детей

С. А. Рачинский подчеркнул значимость в церковно-приходской школе таких предметов, как церковно-славянский язык и церковное пение.

В качестве организатора школ С. А. Рачинский не ограничился одной школой в Татево. Он создал более тридцати школ, занимался подготовкой педагогов, пропагандировал свои взгляды и методические наработки. Его книга «Сельская школа» многократно переиздавалась и вдохновляла сельских учителей на совершенствование учебно-воспитательного процесса.

Василий Иванович Водовозов (1825 – 1886 гг.) в «Книге для учителя», ориентированной, прежде всего, на педагогов народных школ, изложил новаторскую методику, основанную на принципе наглядности и способствующую формированию творческой, развивающейся личности.

Василий Иванович Водовозов (1825 – 1886 гг.), педагог-демократ, деятель педагогического образования

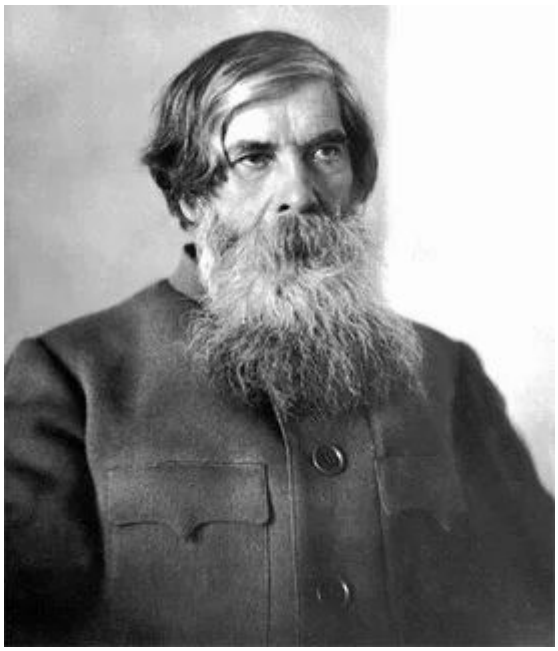
В. И. Водовозов использовал в своей педагогической деятельности возможности школьного театра.

Самым распространенным в России типом начальных учебных заведений были церковно-приходские школы. С. А. Рачинский справедливо писал, что церковно-приходские, народные школы не вполне корректно называть начальными. Для учащихся они чаще всего были не начальными, а окончательными, так как большинство школьников из народа не получало больше никакого образования. Формирование со-

держания образования в таких школах было очень непростой дидактической задачей. Необходимо было в три-четыре года получить законченное образование, результатами которого человек должен был пользоваться всю свою жизнь. Поэтому школьники должны были не просто научиться читать и писать, но и получить конкретные навыки: написать письмо, заполнить документ, составить простую смету расходов и пр.

В начале XX века в России было широко развито общественно-педагогическое движение. Педагогические вопросы обсуждались земствами, политическими партиями. Издавались педагогические журналы, популярная педагогическая литература. Стала отчетливо осознаваться мысль, что педагогическая деятельность должна строиться на фундаменте целостного знания о ребёнке.

Психологическая мысль этого периода представлена, прежде всего, трудами ***Владимира Михайловича Бехтерева (1857 – 1927 гг.)***.



Владимир Михайлович Бехтерев (1857 – 1927 гг.), выдающийся русский психиатр и психолог

В. М. Бехтерев обратился к проблеме взаимосвязи социальной среды, личностного развития и воспитания. Он впервые стал громко заявлять о факторе наследственности; о взаимосвязи внутренних мотивов и активного взаимодействия личности с окружающей средой. В. М. Бехтерев подчеркнул важность развития эмоционально-чувственной сферы через эстетическое воспитание личности с первых дней жизни. Одним из первых В. М. Бехтерев исследовал вопрос о половом воспитании детей, обосновывая необходимость целостных

психолого-педагогических исследований подростков. Особое внимание учёный уделял деятельности анализаторов, умению наблюдать, выделять из общего потока информации линии, краски, звуки и пр.

В 1907 году В. М. Бехтерев создал Психоневрологический институт, в котором проводились комплексные исследования нервной системы, мозга, психической деятельности. Этот период развития психологии и педологии – комплексной науки о ребёнке – определил облик психолого-педагогического знания на несколько десятилетий вперёд.

Видным представителем педологии и экспериментальной психологии стал на рубеже XIX – XX вв. ***Александр Петрович Нечаев (1875 – 1943 гг.)***.

Александр Петрович Нечаев (1875 – 1943 гг.), психолог, педолог, основоположник экспериментальной педагогики

Психические процессы, характеризующие развитие ребёнка, стали исследоваться в рамках психологического эксперимента, что обогатило познание о психическом мире детства, о возрастных особенностях. В 1901 году в Петербурге была организована лаборатория экспериментальной педагогической психологии. Методы изучения психологических особенностей и закономерностей процесса обучения стали проверяться экспериментально, подтверждаться статистическими данными.

Помимо искусственного эксперимента, в рамках педологии разрабатывались методики проведения естественного эксперимента. Эту работу осуществлял психолог ***Александр Фёдорович Лазурский (1874 – 1917 гг.)***.

Александр Фёдорович Лазурский (1874 – 1917 гг.), психолог, врач, создатель характерологии

А. Ф. Лазурский и его ученики разработали методику изучения ребёнка с помощью десяти отдельных упражнений, каждое из которых соответствовало определенному виду школьных занятий. Общая диагностика позволяла не только выявить обучаемость школьника, готовность его к выполнению разных видов учебной работы, но и дать конкретные рекомендации по формированию общеучебных умений и навыков.

Интенсивное развитие педологии – науки о ребёнке – способствовало изменению облика педагогики. Она стала опираться на данные экспериментальных исследований. Педагоги стали стараться в своей практической деятельности осуществлять исследование способностей, мотивов, достижений учеников, а также их социальных, эмоциональных, интеллектуальных качеств и характеристик.

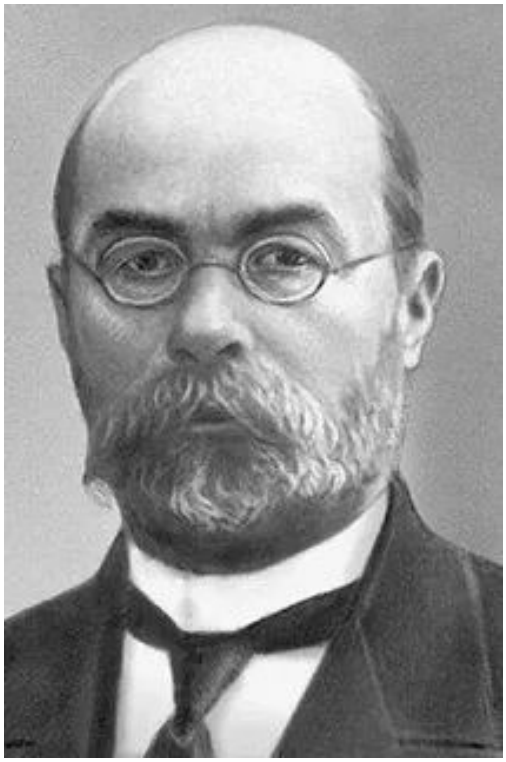
Пётр Фёдорович Каптерев (1849 – 1922 гг.) обобщил и систематизировал педагогическое знание рубежа XIX – XX вв., ввёл новаторское для той поры понятие «педагогический процесс», которое и по сей день характеризует динамику обучения и воспитания, выделил и обосновал основные разделы педагогической науки.

Пётр Фёдорович Каптерев (1849 – 1922 гг.), педагог и психолог, историк педагогики, дидакт, создатель теории семейного воспитания

Он внёс значительный вклад в развитие истории педагогики, сформировал теорию семейного, общественно-нравственного воспитания. П. Ф. Каптерев выступил в печати как выдающийся дидакт; в его «Дидактических очерках» педагогика, опирающаяся на психологические закономерности, впервые приобретает характеристики изучения экспериментального, естественно-научного познания, включенного в широкий процесс духовно-нравственного воспитания. Без преувеличения можно утверждать, что П. Ф. Каптерев – это главный и, возможно, единственный энциклопедист в русской педагогике, который сумел охватить и развить все её отрасли и направления.

Энциклопедизм П. Ф. Каптерева проявился не только в его собственном широчайшем познании, но и в деятельных усилиях по созданию «Педагогической энциклопедии семейного воспитания и обучения».

Педагогическую теорию конца XIX – начала XX вв. развивал также ***Василий Порфирьевич Вахтеров (1853 – 1924 гг.)***, уделявший основное внимание методике начального обучения.



Василий Порфирьевич Вахтеров (1853 – 1924 гг.), педагог, создатель «эволюционной педагогики»

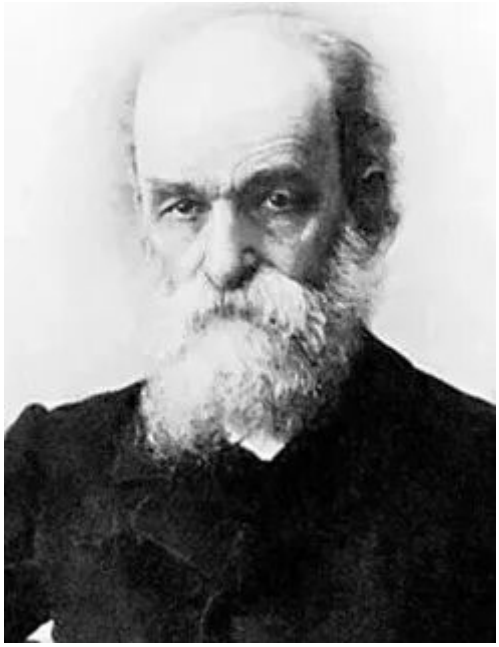
В. П. Вахтеров считал необходимым смягчить «исследовательский пыл» своих коллег-педологов, пропагандируя идею о том, что экспериментальные исследования, количественные и качественные данные, характеризующие ребёнка, ценны не сами по себе. Даже сами исследовательские процедуры должны решать задачи воспитания, обращая ребёнка к самонаблюдению, самоанализу, рефлексии. Результаты психологических (педологических) исследований должны служить целостности воспитательного процесса, который опирается на законы развития личности.

В творчестве В. П. Вахтерова впервые ярко проявляется проблема развития ребёнка, которая впоследствии пройдет красной нитью через всю педагогику XX века. Книга «Основы новой педагогики» (1913 г.), которую В. П. Вехтеров создал накануне самых серьёзных социальных преобразований в нашей стране, сформулированы законы новой «эволюционной педагогики», базирующейся на физиологическом, психологическом знании и синтезирующей процессы воспитания и обучения. Низшие качества и побуждения личности, по

В. П. Вахтерову, должны, согласно законам эволюционного развития, превращаться в высшие, простейшие формы – двигаться к высшим и сложнейшим.

В. П. Вахтеров внёс значительный вклад в развитие возрастной психологии и психологии развития. Он представил результаты своих исследований на материале развития технических способностей, речи, интересов, любознательности. Методы, которые использовал В. П. Вахтеров – анкетирование, статистические методы, сравнительно-сопоставительный анализ – были близки и понятны педагогам. Они не требовали специального оборудования, медицинского или сугубо психологического образования. Это тоже служило популяризации педагогических взглядов и наработок В. П. Вахтерова.

Петр Францевич Лесгафт (1837 – 1909 гг.), педагог, психолог и врач, основатель системы и теории физического воспитания в нашей стране, связывал нравственное, волевое развитие личности с физическим.



Петр Францевич Лесгафт (1837 – 1909 гг.), педагог, психолог и врач, основатель системы и теории физического воспитания

П. Ф. Лесгафт обращался к вопросам воспитания ребёнка в семье, причём в его трудах была значительно смягчена доминанта наследственности, которая так ярко стала проявляться в науке о ребёнке на рубеже XIX – XX вв. Характер, согласно учению П. Ф. Лесгафта, не наследуется, а формируется под влиянием социальной среды, воспитания и с помощью волевых усилий самой личности. П. Ф.

Лесгафт создал систему гимнастических упражнений, которые строились на анатомо-физиологических основах (с учетом пола и возраста детей и молодежи), на гигиенических требованиях, на психологических основаниях. Эта система упражнений, по Лесгафту, должна была способствовать не только физическому развитию, но и эстетической культуре, совершенствованию двигательных возможностей для освоения трудовых навыков, умственному развитию и формированию нравственности учащихся. П. Ф. Лесгафт задался целью выстроить и классифицировать системы упражнений для всех возрастов: грудного, преддошкольного, дошкольного, школьного, взрослого. Интересно, что при разучивании этих сложных систем упражнений П. Ф. Лесгафт требовал не показывать сами упражнения, что вызвало бы механическое подражание, а словесно описывать их, чтобы ученик самостоятельно понял, какие движения он должен выполнять, и как это делать.

Одним из средств физического воспитания П. Ф. Лесгафт считал ручной труд. Занятия трудом, как и физические упражнения, способствуют развитию различных мышц, положительно влияют на физическое здоровье.

Подчеркнём, что именно П. Ф. Лесгафт много сделал для того, чтобы педагогика стала наукой, обращенной ко всем возрастам. Забота о физическом воспитании взрослых, поддержке их физической активности, учёт потребностей, которые возникают во взрослом возрасте – важное направление развитие психолого-педагогической мысли, которое в дальнейшем легло в основу становления андрогогики – педагогики взрослых.

Психолого-педагогическая мысль второй половины XIX – начала XX вв. заложила основы классической психологии и педагогики, вобравшей в себя лучшие достижения западной культуры и построенной на основе отечественных духовных и культурных традиций.

Вопросы и задания

1. Каковы были основные принципы, на которых строилась реформа народного просвещения 1802 – 1804 годов? Охарактеризуйте эти принципы.

2. Как строилась система образования в России первой половины XIX века? Какие четыре ступени она в себя включала?

3. Охарактеризуйте диалог западников и славянофилов о целях и принципах народного просвещения.

4. Какой вклад в развитие научной педагогики и психологии внёс К. Д. Ушинский?

5. Как развивалась церковно-приходская школа в XIX веке?

6. Какой вклад в развитие отечественной психологии внес В. М. Бехтерев?

7. Как развивалась экспериментальная психология на рубеже XIX – XX вв.?

8. Какими достижениями обогатил психолого-педагогическую мысль П. В. Каптерев?

9. Какой вклад в развитие психолого-педагогической мысли внёс П. Ф. Лесгафт?

Глава 5. РАЗВИТИЕ ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX − XX ВЕКЕ

5.1. Реформаторская психология и педагогика во второй половине XIX – начале XX в.

Вторая половина XIX века – период интенсивного развития реформаторской педагогики, которая опиралась на психологические достижения. Реформаторская педагогика опиралась на идеи позитивизма, а также педоцентризма и педагогике, и в психологии.

Концепция педоцентризма, основанная на учении Жан Жака Руссо, предполагала отказ от планомерного, заранее спроектированного образовательного процесса. Идея Руссо легла в основу теории свободного воспитания, которая на рубеже XIX – XX веков имела многих преданных последователей. Среди деятелей свободного воспитания самой яркой была ***Мария Монтессори (1870 – 1952 гг.)***, создавшая оригинальную систему, у которой и сегодня немало последователей и поклонников.

Мария Монтессори (1870 – 1952 гг.), создательница системы воспитания дошкольников, основанной на сенсорных упражнениях

С позиции деятелей свободного воспитания любая организованная школьная система вредит здоровью и развитию ребёнка. Врач-психиатр Мария Монтессори построила свою практическую деятельность на многочисленных сенсорных упражнениях и опытах детей с

ментальными нарушениями. Умственно отсталые дети не могли освоить навыки чтения и письма, не справлялись с содержанием, заданным в школьной программе. Работавшая с ними Монтессори стала вырезать для них буквы из наждачной бумаги, чтобы с помощью тактильных ощущений дети запоминали и узнавали разные буквы. Все, вероятно, слышали о системе Монтессори-материалов. Это многочисленные материалы, с помощью которых ребёнок может на ощупь, на слух, зрительно, тактильно и пр. познавать окружающий мир. При этом детей никто не заставляет учиться: они могут самостоятельно пользоваться предоставляемыми им возможностями развития.

В конце XIX – начале XX вв. начала развиваться экспериментальная педагогика, которая опиралась на психологию и данные эксперимента. Эмпирические методы исследования были введены и обоснованы французским психологом ***Альфредом Бине (1857 – 1911 гг.)***.

Альфред Бине (1857 – 1911 гг.), французский психолог

Альфред Бине призвал коллег опираться на такие методы, как наблюдение, анкетирование, тестирование детей, на результаты изучения поведения детей в учебных или внеучебных ситуациях, создаваемых специально или возникающих спонтанно (естественный эксперимент).

Развитие этого направления в психолого-педагогическом познании повлекло за собой возникновение **педологии** – науки о ребёнке,

которая синтезировала психологические, биологические, социологические знания; разбиралась в вопросах соотношения влияний наследственности и социальной среды.

До того, как возникла педология, у каждой из перечисленных наук были свои методы изучения ребёнка. Педологи же попытались разработать новые комплексные методы и методики, которые бы дали возможность получить целостное, полное знание о ребёнке, применимое в учебной и воспитательной деятельности.

В развитие педологии внесли вклад Э. Торндайк, С. Холл, Э. Мейман. В числе первых в рамках педологии сложилось психологическое направление под названием «бихевиоризм». Поведение человека объяснялось бихевиористами как совокупность реакций организма на раздражения, поступающие из окружающей социальной среды. Ключевая формула бихевиоризма «стимул – реакция» создала простую психологическую платформу, с позиций которой шло объяснение побудительных мотивов и специфики деятельности ребёнка. Процесс обучения с позиций бихевиоризма представал процессом детских проб и ошибок, проходя через которые ребёнок накапливает опыт реакций; эти реакции складываются в комплекс, который обеспечивает адаптацию к требованиям данной среды (например, среды образовательного учреждения). Ребёнок, с точки зрения бихевиористов, действует методом проб и ошибок. Он руководствуется инстинктами и привычками, которые в основном складываются стихийно. Аналитическая деятельность осуществляется только в новых, особенно сложных и неожиданных для ребёнка ситуациях.

Такие психологические представления о процессе обучения влекли за собой рекомендацию вырабатывать различные стимулы в соответствии с образовательными целями, отслеживать реакции, классифицировать их, по возможности подвергать количественному измерению.

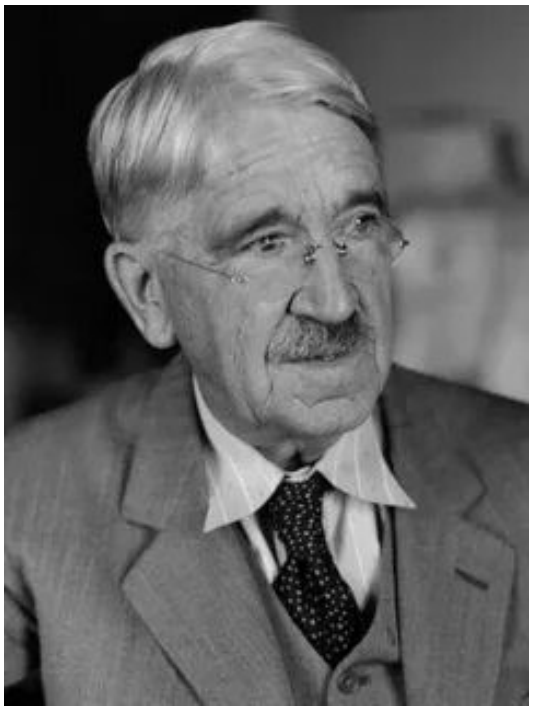
Как видим, представители бихевиоризма в психолого-педагогическом знании преувеличивали роль психофизиологических факторов в развитии ребенка, преуменьшали возможности волевых, неожиданных решений, субъектного выбора.

Педология, в том числе бихевиоризм в качестве одного из её направлений, стимулировала массовую психологическую исследова-

тельскую деятельность, результаты которой широко пропагандировались, публиковались в журналах и пр.

Огромные массивы эмпирических исследований предоставили учёным возможность осуществить ряд обобщений, которые стали классикой психологии. Кроме того, шли медицинские эксперименты, близкие к психологическим. Так, Мария Монтессори выявила особо чувствительные к определенным влияниям и особо значимые для формирования конкретных видов деятельности возрастные этапы в процессе развития ребёнка. Они получили название сензитивных периодов. Было выяснено, что сензитивные периоды быстро заканчиваются, поэтому важно успеть использовать их возможности для психического развития в каждом конкретном направлении: например, в музыке, в математике.

Американский педагог и социолог ***Джон Дьюи (1859 – 1952 гг.)*** тоже реализовывал экспериментальные методы. Но вошёл в историю психологии и педагогики Дьюи как создатель педагогики прагматизма (от греческого «прагма», то есть «дело», «действие»). Истинно то, что полезно – вот педагогический девиз Джона Дьюи и его последователей.



Джон Дьюи (1859 – 1952 гг.), американский педагог и философ, создатель педагогики прагматизма

Педагогическая работа в экспериментальной школе под руководством Джона Дьюи строилась на спонтанных интересах, на про-

цессе приобретения ребёнком личного опыта и осуществления личных открытий. Акцент ставился на трудовую деятельность детей: они пряли, ткали, шили, строили. Интеллектуальная деятельность обслуживала трудовую, так как в процессе труда возникали неожиданные задачи, затруднения, которые ребёнку очень хотелось разрешить.

Способом приобретения индивидуального опыта служило решение различных практических задач. Поскольку речь шла о школе, то эти задачи часто были упрощенным вариантом взрослых трудовых и социальных задач: изготовить макет, найти ответ на вопрос.

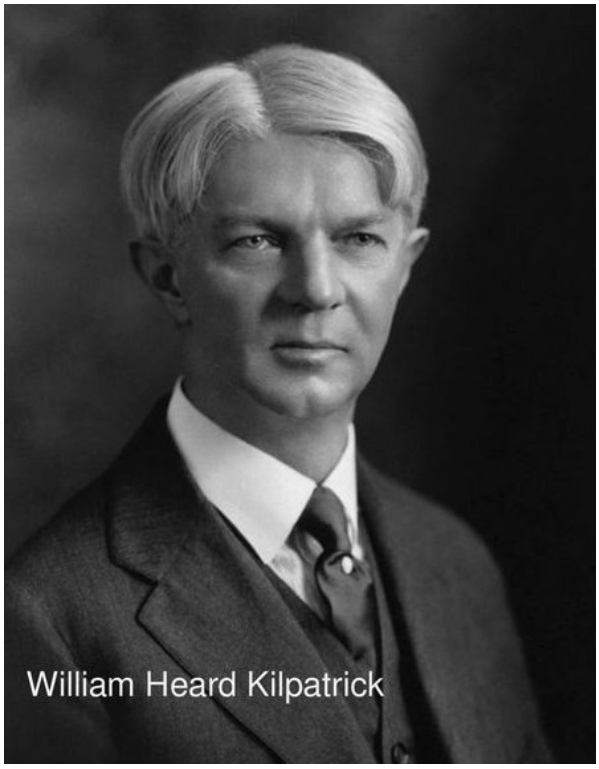
Джон Дьюи обогатил возрастную психологию своей оригинальной возрастной периодизацией.

Первый период обучения по Дьюи – с четырех до восьми лет. Яркие связи между впечатлением, представлением и действием обусловливают слитность, низкую степень аналитичности действий. Замысел почти одновременно возникает и реализуется.

Второй период – с восьми до одиннадцати лет. Расширяется сфера деятельности, повышается заинтересованность в её результатах (то есть ребёнок начинает повышать требования к качественному выполнению замысла). Игра для этого периода уже не первична, как это было в предыдущий период. Развивается творческая деятельность.

Третий период – от одиннадцати до тринадцати лет – развивает все сущностные силы личности, проявляет индивидуальное начало в ребёнке, формирует систему «личностной ценностной ориентации».

Прямым следствием из теории Дьюи стало формирование и развитие метода проектов – педагогической технологии, созданной другим американцем, младшим современником и последователем Дьюи ***Уильямом Килпатриком (1871 – 1965 гг.)***.



Уильям Килпатрик (1871 – 1965 гг.), американский педагог, создатель метода проектов

Обучение с помощью метода проектов осуществляется через замысел, организацию деятельности и её социальное звучание. Дети «проектируют» решение конкретной образовательной (практической или теоретической) задачи, самостоятельно проходят путь реализации проекта, оценивают свою деятельность, в том числе, представляя результаты на суд своим сверстникам и социальному окружению.

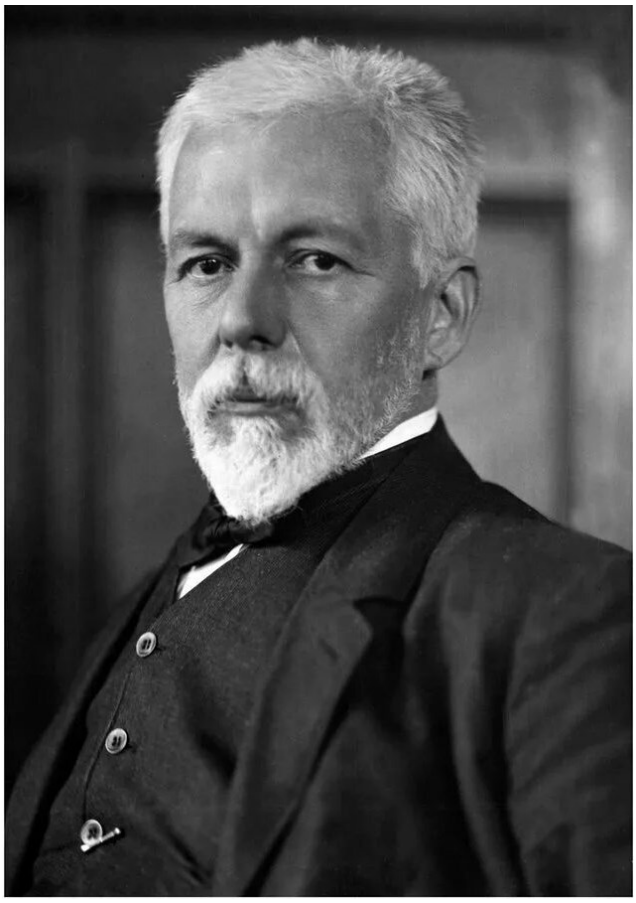
Метод проектов был призван готовить ребёнка к решению утилитарных практических задач, приспосабливать к реалиям жизни, включать в социальные связи.

Хотя абсолютизация проектной деятельности очевидным образом вела к снижению качества фундаментального образования, и сам термин, и педагогическая технология проектной деятельности стали очень популярными, и продолжают использоваться (конечно, в преобразованном виде) и в нынешнем XXI веке.

5.2. Трудовая школа. Георг Кершенштейнер

Реформирование школы связывалось с реформированием общества в целом. Наиболее ярким и последовательным сторонником но-

вой трудовой школы стал немецкий педагог ***Георг Кершенштейнер (1854 – 1932 гг.)***.



Георг Кершенштейнер (1854 – 1932 гг.), немецкий педагог, создатель трудовой школы и теории гражданского воспитания

В 1908 году Кершенштейнер в широко известном труде «Школа будущего – трудовая школа» изложил основные посылы подготовки детей к активной социальной, трудовой, гражданской жизни. Главным положением было то, что для ребенка истинно ценным является тот результат, которого он добился сам. Развитие самодеятельности, самостоятельности, социальной и гражданской активности детей в школе может осуществляться через широко понимаемый ручной труд. Ручной труд поддерживает развитие образного мышления, которое доминирует у 90 % детей (только 10% отличаются абстрактным мышлением). Труд должен пронизывать всю школьную жизнь. Ученик, иллюстрируя, показывая на практике, достигая собственным трудом результатом, закрепляет те знания, которые вне трудовой дея-

тельности зачастую быстро уходят из памяти и не ложатся в основу личностного развития.

Тесно связанной с трудом была идея гражданского воспитания детей, которую Кершенштейнер изложил в работе «Понятие гражданского воспитания». Школа, как и армия, является, по Кершенштейнеру, передовым социальным институтом воспитания трудолюбия, гражданской ответственности, социальной активности.

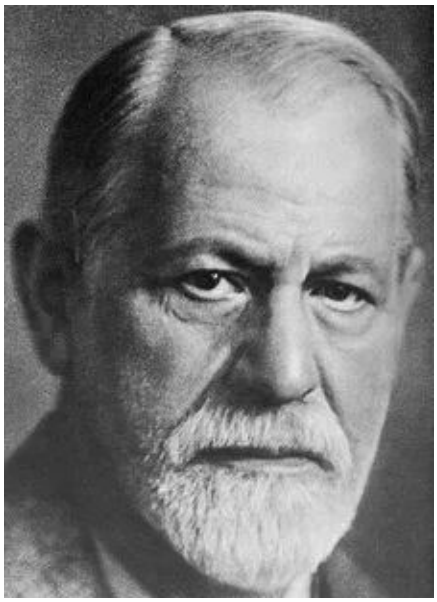
Идеи трудовой школы были подхвачены во всём мире. Возник лозунг «от школы учёбы – к школе труда».

Подчеркнём, что идея трудовой школы вовсе не предполагала школьной подготовки к какому-либо ремеслу или конкретной профессии. Не сводилась она и к предмету «труд». Напротив, труд в трудовой школе становился универсальным методом, пронизывающим изучение всех предметов, средством пробуждения и развития силы воли, мотивации к учению и к общению. Самостоятельное изготовление и применение учебных пособий, осуществление на практике части изучаемых физических, химических, биологических процессов (в частности, выращивание растений, приготовление пищи и др.) не только закрепляло, но и проясняло для детей те вопросы, которые в теоретическом изложении скорее всего не только не были бы поняты, но не были бы и заданы.

Особенно существенное влияние трудовая школа оказала на развитие народного просвещения в нашей стране, в молодой Республике Советов.

5.3. Психоанализ Зигмунда Фрейда и его влияние на психолого-педагогическую мысль XX в.

Австрийский психиатр и психолог, основоположник психоанализа ***Зигмунд Фрейд (1856 – 1939 гг.)*** в 1900-х годах выдвинул и применил на практике теорию строения психики как энергетической системы, в основе работы которой лежит конфликт между сознанием и бессознательным.



Зигмунд Фрейд (1856 – 1939 гг.), австрийский психолог, основоположник психоанализа

Психика, согласно теории Фрейда, образуется из трёх слоёв: бессознательного, подсознательного и сознания. Бессознательные влечения к наслаждению и смерти сталкиваются с порождённой общественной жизнью человека особой психической «инстанцией», которая называется «Сверх-Я» (или совесть). Бессознательные влечения подвергаются цензуре сознания.

Фрейд разработал искусство толкования – психоаналитический метод, который применяется к свободному рассказу пациентов о своих переживаниях (метод «свободных ассоциаций»), а также к сновидениям пациентов, к непреднамеренным действиям их. Ошибочные действия (обмолвки, оплошности, ошибки, забывание и др.) выявляют вытесненные влечения и переживания. Переживания, которые не могут быть выражены во внешней или внутренней речи (то есть не могут быть осознаны) проявляются в невротических симптомах. Поэтому поиск утраченного в речи пациента смысла составляет суть фрейдистского метода психоанализа.

Большое значение Фрейд придавал переносу на личность психотерапевта отношения пациента к значимым для него людям, а также перенос аффективных потребностей. Перенос Фрейд считал присущим любым человеческим отношениям, а не только процедуре психоанализа.

Психоаналитическая традиция повлияла на педагогическую мысль XX века. Этому способствовала деятельность дочери Зигмунда Фрейда ***Анны Фрейд (1895 – 1982 гг.)***.

Анна Фрейд
(1895 – 1982 гг.), психолог,
детский психоаналитик

Она специализировалась на работе с психическими расстройствами детей, вызванными недостатками обучения и воспитания. Анна Фрейд развивала теорию и методику детского психоанализа, анализировала механизмы психологической защиты сознания от травмирующих влияний (вытеснение, отрицание, регрессия). Анна Фрейд исследовала влияние психической депривации на развитие ребёнка. Ею были детально рассмотрены случаи разлучения с матерью, проявления Эдипова комплекса при отсутствии отца. Результатом были педагогические рекомендации по отношению к обычному и экстремальному детству: от обычных трудностей воспитания (упрямство, страх, нарушение сна и аппетита) до тяжёлых аутических расстройств.

5.4. Детские общественные организации. «Свободные школы». Их влияние на развитие педагогики и психологии

На рубеже XIX и XX веков в Великобритании была создана и получила широкую популярность организация скаутов (отдельно для мальчиков и для девочек). Её основателем стал ***Роберт Баден-Поуэлл (1857 – 1941 гг.)***.

Роберт Баден-Поуэлл (1857 – 1941 гг.), основатель скаутского движения

В отрядах скаутов были свой устав, символика, обязательства. В них воспитывались чувства гражданственности, взаимной ответственности, вырабатывалась сила воли.

Влияние скаутской системы были велико во всём мире. Но особенно ярко оно проявилось в СССР при создании детских организаций коммунистической направленности: пионерской и октябрятской.

В Англии создавались также «свободные школы» как своеобразные общины, включающие детей и взрослых, где дети обучались и воспитывались под влиянием семьи и церкви, а также других учащихся. Это общинное устройство также повлияло на развитие идей свободного воспитания в предреволюционной России: на педагогические взгляды Н. К. Крупской, С. Т. Шацкого и др.

«Свободные школы» должны были развивать природу каждого ребёнка, приспосабливать её к последующей деятельности воспитанника. Большое значение уделялось труду. Дети занимались портняжным и сапожным делом, приготовлением пищи, сельскохозяйственным трудом.

Вопросы и задания

1. Почему школа на рубеже XIX – XX вв. нуждалась в реформах?
2. Как Вы понимаете слова «На смену школе учёбы приходит школа труда»?

3. Охарактеризуйте педагогические взгляды Джона Дьюи. Как педагогика прагматизма повлияла на мировую педагогическую мысль?

4. Что такое метод проектов? Какой вклад в развитие педагогики внёс основоположник проектной деятельности в обучении Уильям Килпатрик?

5. Каковы были отличительные особенности трудовой школы Георга Кершенштейнера?

6. Как бихевиоризм в психологии повлиял на педагогическую мысль?

7. Что такое экспериментальная педагогика? Какого рода психологические исследования стали осуществляться под влиянием развития экспериментальной педагогики?

8. Каково было представление о психике человека у основоположника психоанализа Зигмунда Фрейда? Как Анна Фрейд использовала это учение в педагогической деятельности?

9. Как детские общественные организации и «свободные школы» Великобритании повлияли на развитие педагогики?

Глава 6. ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА В СССР

6.1. Образовательные реформы большевиков

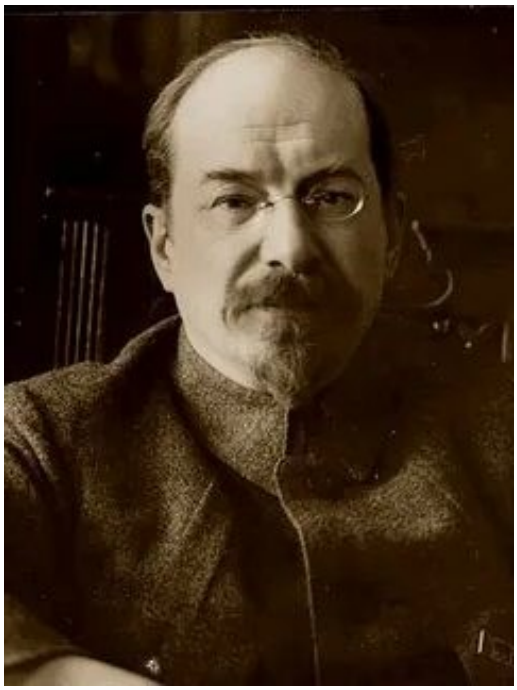
После государственного переворота, который был осуществлён большевиками в октябре 1917 года, началось преобразование всех культурных и образовательных институтов. Это вызвало возмущение массового учительства. Началась забастовка учителей, которая продолжалась с 13 декабря 1917 по 11 марта 1918 г. В ответ на это масштабное забастовочное движение большевики опубликовали «Обращение народного комиссара по просвещению» (1917 г.) и «Основные принципы Единой трудовой школы» (1918 г.). В этих документах были выражены коммунистические идеи. Одновременно в них чувствовалось сильное влияние реформаторских идей и практик Западной Европы и США.

В советских документах 1918 года, посвященных народному просвещению, были провозглашены:

- гуманное отношение к ребёнку;
- учёт интересов, потребностей и «социальных инстинктов» школьников;
- совместное обучение мальчиков и девочек;
- ликвидация всех типов дореволюционных учебных заведений (были ликвидированы церковно-приходские школы, гимназии, лицеи, духовные учебные заведения и пр.) и создание Единой трудовой школы двух ступеней;
- интернационалистическое воспитание;
- материалистическая, коммунистическая идеология в воспитании.

Создавалась новая школа, которая должна была консолидировать общественные силы, предоставить детям равные возможности для дальнейшего образования. Конечно, в реальности эти декларативные принципы не соблюдались. Нарушался принцип свободы совести – в школе было по сути запрещено исповедовать какую-либо религию. Преследовались представители всех классов и слоёв общества, нетолерантных к большевикам (дети дворян, купцов, духовенства и пр.).

Первым Народным комиссаром (по сути, министром) просвещения стал ***Анатолий Васильевич Луначарский (1875 – 1933 гг.)***. Он был широко образованным человеком (искусствовед, литературный критик), одарённым публицистом и общественным деятелем.



Анатолий Васильевич Луначарский (1875 – 1933 гг.), Народный комиссар просвещения

А. В. Луначарский стал пропагандистом и теоретиком социального воспитания. В статье «О социальном воспитании» (1918 г.) он ребром поставил вопрос о том, для кого и для чего воспитывается ребенок. Ответ был однозначным: ребёнок воспитывается для нового социалистического общества.

Теория социального воспитания противопоставляла семейное и социальное воспитание, принижая роль семьи и прямо указывая на необходимость воспитывать ребёнка в противовес семейным ценностям. Ребёнок должен был осуществлять в семье пропаганду новых коммунистических идей, бороться с религиозностью родителей и социального окружения.

На первых порах возникло и противопоставление социального и школьного воспитания. К школьным работникам (шкрабам) новая коммунистическая власть относилась с большим недоверием. Возникла даже теория «отмирания школы» (В. Н. Шульгин).

В 1921 г. Народным комиссариатом просвещения Российской Советской Федеративной Социалистической Республики были изданы «Программы семилетней Единой трудовой школы». В этих программах было много интересных попыток усилить линию эстетического воспитания школьников (вводились ритмика, драматизация и театр, музыка, изобразительное искусство), физического и трудового воспитания, а также воспитания социального. Но во многом содержа-

ние, предложенное в программах, теряло своё фундаментальное предметное наполнение (особенно в предметах естественнонаучного и математического цикла). В гуманитарной сфере господствовал примитивный социологизм, при котором школьник должен был осуждать всю историю человечества, потому что там было угнетение бедных богатыми, и прославлять новую систему, при которой наступила власть прежде униженной бедноты.

Важным акцентом в формировании содержания образования для Единой трудовой школы стала комплексность. Создатели новой образовательной модели отвергали предметную систему обучения, а на смену ей вводили «комплексы», которые группировали всё содержание вокруг трёх тем: природа, труд, общество. В результате формировалась комплексная тема, например, «Первое мая», «Наша деревня», и все предметные знания, умения и навыки (по математике, по языкам, искусству и пр.) начинали обслуживать эту тему.

Такой подход был направлен на связь школьного обучения с практической жизнью, с социалистическим строительством. Школьники должны были помогать взрослым, участвовать в самых различных трудовых и социальных проектах.

Предметное содержание растворялось в комплексах, и качество образованности школьников резко снизилось. Конечно, снижение качества образования нельзя было объяснить только школьной работой. Голод, Гражданская война, тяжелейшие социальные преобразования, репрессии существенно влияли на каждого человека, в том числе, на ребёнка, и не позволяли полноценно учиться.

Но и недостатков комплексного обучения нельзя было не видеть. В 1927-1928 гг. был сделан шаг по пути возвращения научного образования в школы, введения обязательного минимума знаний, которые должен получить школьник независимо от того, какую социальную активность он проявлял, в каких проектах участвовал.

6.2. Реформирование советской школы в 1930-х гг.

В 1931 году было принято постановление ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе». Началась так называемая Сталинская реформа школы. Многие инновации были либо ликвидированы, либо смягчены. Школа постепенно возвращалась к своей традиционной

(гербартианской) модели. Снова были введены проверочные испытания учащихся в конце учебного года (до этого советская школа боролась с экзаменами, унижающими и запугивающими детей). Стали создавать учебники по каждому предмету. Комплексная система подверглась критике.

Работа над учебниками для школы была поручена ведущим учёным страны. В результате уже в 1933 – 1934 учебном году школа получила очень грамотные, фундаментальные учебники по математике, физике, зоологии, химии, географии, истории, литературе. Конечно, в процессе централизации образования были потеряны методические наработки, связанные с региональным, местным опытом. Учёт местных особенностей обучения и содержания образования «на местах» вообще отходил на второй план. Это было связано, в частности, с особенностями государственной политики. Экономические преобразования в стране требовали передвижения многих людей, включение новых территорий обусловливало потребность в едином образовательном пространстве. Проще говоря, семья с детьми, переехав, например, из Москвы в Сибирь, должна была быть уверена, что дети на новом месте жительства сядут за такие же парты, как в Москве, будут изучать те же предметы по тем же учебникам. Это было разумное и справедливое требование к системе образования в такой огромной стране, как СССР.

Трудовое и политехническое образование в системе общего образования теряло свою системообразующую роль. Детские проекты никак не могли серьезно повлиять на решение экономических задач в стране. Гораздо больше требовалась фундаментальная подготовка в области естественных и математических дисциплин, которая позволила бы этим детям получить образование и решать грандиозные «взрослые» задачи: электрификация, строительство железных дорог, создание новых производств и (чем ближе к концу 1930-х годов, тем очевиднее) повышение обороноспособности страны. Мечты о мировой революции отошли на второй план. Труд вёлся как отдельный и не самый важный предмет, а в 1937 году был вообще отменён.

6.3. Психология в СССР в первой половине XX в.

С первых лет реформирования образования молодой советской властью активно развивалась педология – комплексная наука о ребёнке, в русле которой развивалось психологическое знание до 1936 года.

Ведущим педологом был ***Павел Петрович Блонский (1884 – 1941 гг.).***

Павел Петрович Блонский (1884 – 1941 гг., психолог, педагог, организатор народного просвещения в СССР

Своё психолого-педологическое учение П. П. Блонский применял к дошкольному образованию и к трудовой школе. П. П. Блонский разработал одну из первых советских возрастных периодизаций, основав её на физиологических изменениях в организме ребёнка. Он активно продвигал биогенетическую концепцию воспитания, согласно которой каждый индивид кратко изживает (повторяет) основные стадии развития общества. П. П. Блонский, в соответствии с марксистским учением о смене общественно-экономических формаций, считал, что дошкольники кратко повторяют историю первобытного общества; они близки к первобытным людям в своей любви к сказкам, к костру, круговым ритмическим движениям и пр. Младшие школьники, согласно позиции П. П. Блонского, находятся на стадии, характеризующей Античный мир. Они драчливы, экстравертированы, не склонны к самоуглублению, многогранны в своих познавательных и художественных потребностях и проявлениях. Подростки, по мысли П. П. Блонского, воспроизводят Средневековый период в истории че-

ловечества. В марксистско-ленинской философии этот период рисовался весьма мрачными красками. Подросток в связи с этим характеризуется самоуглублением, самокопанием, недовольством собой. В этом возрасте формируются рефлексивные механизмы, остро ощущается собственное «Я», формируется внутренний, скрытый от других мир человека. Старшие школьники могут быть проассоциированы с периодом Нового времени. Их интересы многогранны (энциклопедичны), они легко берутся за выполнение сложнейших, непосильных для них задач в разных областях. У них завышенная самооценка, ощущение бескрайности перспектив.

Все эти особенности, согласно психологическим идеям П. П. Блонского, нужно учитывать в школьной работе, предоставляя школьникам возможность «изживать» периоды, соответствующие их возрасту и особенностям психического развития.

Лев Семёнович Выготский (1895 – 1934 гг.), выдающийся отечественный психолог, которого называют «Моцартом психологии», основные свои открытия осуществил в рамках развивавшейся и процветавшей до 1936 года педологии.

Лев Семёнович Выготский (1895 – 1934 гг.), советский психолог, автор культурно-исторической теории в психологии

Культурно-историческая теория развития поведения и психики человека, созданная Л. С. Выготским, определила представление советской психологии о деятельности и сознании человека, об онтоге-

нетическом развитии психики. Основой психического развития, согласно теории Л. С. Выготского, является качественное изменение социальной ситуации его жизнедеятельности. Л. С. Выготский фиксировал скачки в психическом развитии индивида как новообразования, возникающие у человека и производные от интериоризации исходной формы его жизнедеятельности. По Выготскому, существенная роль в интериоризации принадлежит различным знаковым системам. Важное значение в жизнедеятельности и сознании человека имеют его интеллект и эмоции. Они находятся во внутреннем единстве и должны развиваться параллельно.

Л. С. Выготский обосновал идею активности ученика в учебно-воспитательном процессе, активности учителя и активности социальной среды. В основу воспитания, по Л. С. Выготскому, должна лечь личная деятельность ученика. Искусство же воспитателя состоит в том, чтобы пробуждать, направлять, регулировать деятельность ученика.

Огромное влияние на психологию и педагогику XX века оказало учение Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития. Правильно организованное обучение ведёт за собой развитие ребёнка. Это обучение должно быть ориентированным не на зону актуального развития (на то, что доступно ребёнку сегодня). Оно должно идти в зоне ближайшего развития, продвигать и расширять познавательные возможности ребёнка.

Огромный вклад внёс Л. С. Выготский в психологическое понимание возраста человека. Он предложил вариант периодизации развития ребёнка на основе «стабильных» и «критических» возрастных периодов с опорой на новообразования, характерные для каждого из возрастных периодов. Благодаря этому учению в отечественных психологических подходах к возрастной периодизации особое внимание уделяется возрастным кризисам. Каждый из этих кризисов имеет собственное содержательное наполнение и завершается формированием психического новообразования.

Л. С. Выготский внёс значительный вклад в развитие дефектологии, причём открытия, совершенные в процессе работы с умственно отсталыми детьми, обогатили общую психологию, позволили выявить закономерности умственного развития ребёнка в целом.

В русле педологических исследований работали и другие выдающиеся отечественные психологи, в том числе, В. М. Бехтерев.

В 1936 году педология была объявлена лженаукой и запрещена в СССР. На долгие годы из обращения были изъяты труды по педологии: учебники, монографии. Все эти противоречия и исторические трудности обусловили прерывание некоторых линий исследований в отечественной психологии до 1960-х годов.

6.4. Педагогика в СССР в 1920 – 1930-е гг.

В 1920-е годы активно развивалась теория социального воспитания, а также учение о коллективе. Было теоретически обосновано создание детских и юношеских коммунистических движений и организаций. Значительный вклад в развитие этой теории внесла ***Надежда Константиновна Крупская (1869 – 1939 гг.)***, жена Владимира Ильича Ленина, государственный и партийный деятель.

Надежда Константиновна Крупская (1869 – 1939 гг.), жена Владимира Ильича Ленина, деятель Наркомпроса

Она определила важнейшие принципы, на которых базировалась деятельность пионерии: творчество, общественно-полезный труд, романтика и игра.

В 1919 году стали создаваться опытные станции Народного комиссариата просвещения, в которых должны были отрабатываться новое содержание образования, формироваться методы воспитания и обучения, вестись педагогические исследования. Первую опытную

станцию Наркомпроса возглавил ***Станислав Теофилович Шацкий (1878 -1934 гг.)***.

Станислав Теофилович Шацкий (1878 -1934 гг.), педагог, руководитель Первой опытной станции Наркомпроса

Теоретические идеи С. Т. Шацкого, апробированные в его деятельности на Первой опытной станции, были связаны с социальной средой. Школа мыслилась как центр социальной жизни среды. Ребёнок должен был включаться в многообразную трудовую, эстетическую деятельность, которая направлена на улучшение и преобразование не только его личности, но и окружающей среды. В опыте и трудах Шацкого отрабатывались идеи самоуправления школьников, сотрудничества педагогов и воспитанников.

Поскольку Первая опытная станция была «лицом» молодой советской педагогики, Шацкий и его сподвижники занимались подготовкой педагогических кадров. Молодые учителя обязательно включались в исследовательскую работу. Методы педагогического исследования – социально-педагогический эксперимент, наблюдение, опрос – были во многом сформированы и обоснованы в трудах С. Т. Шацкого, а масштаб эмпирических исследований до сих пор остаётся беспрецедентным.

Классиком советской и мировой педагогики стал выдающийся воспитатель, руководитель, писатель и общественный деятель ***Антон Семёнович Макаренко (1888 – 1839 гг.).***

Антон Семёнович Макаренко (1888 – 1839 гг.), педагог, создатель теории детского воспитательного коллектива

Он с 1920 года руководил трудовой колонией для несовершеннолетних правонарушителей близ Полтавы, затем переведённой в Куряж под Харьковом. Эта колония вошла в историю педагогики как Колония имени М. Горького – выдающееся воспитательное учреждение, опыт которого до сих пор изучается во всём мире. С 1927 года А. С. Макаренко он работал в детской трудовой Коммуне имени Ф. Э. Дзержинского. В своих воспитательных учреждениях А. С. Макаренко создавал организованный детский коллектив. Принципы, этапы, теоретические основы, само понятие детского воспитательного коллектива стали классикой советской и мировой педагогики. А. С. Макаренко строил воспитательный процесс на основе органичной связи обучения с производительным трудом.

Выдающимися организационными находками А. С. Макаренко были разновозрастные отряды, совет командиров, общее собрание, в целом самоуправление в коллективе.

А. С. Макаренко выделил три стадии развития коллектива:

1) создание (характеризуется предъявлением требований, управляемостью со стороны педагога, выделением актива),

2) становление (возрастание роли актива, «параллельное воздействие» на коллектив педагога и актива,

3) развитие самоуправления), сплочение в единый коллектив с его законами, требованиями, структурой самоуправления, взаимозаменяемостью командиров.

По сути дела, Макаренко призывал к тому, чтобы в коллективе все его члены были активом, все прошли школу управления и подчинения, попробовали себя в разных функциях и социальных ролях. Для этого временными руководителями сводных отрядов назначались в том числе те ребята, которые не проявляли лидерских качеств.

Педагогический опыт А. С. Макаренко отразился в его книгах, из которых самой известной стала «Педагогическая поэма». Педагогические инициативы и художественные произведения А. С. Макаренко поддержал А. М. Горький, который приезжал в колонию, общался с Макаренко и его учениками.

При жизни А. С. Макаренко не был признан, так как его педагогические идеи шли вразрез с педологическими установками, а также осуждались партийными деятелями (в том числе, Н. К. Крупской). Зато после смерти А. С. Макаренко стал главным классиком советской педагогики, что нанесло даже некоторый урон объективному исследованию и пониманию его реального вклада в теорию воспитания.

По сей день опыт А. С. Макаренко изучают во всём мире.

6.5. Развитие отечественной психологии и педагогики в 1940 – 1970-е гг.

Великая Отечественная война 1941 – 1945 гг. существенно повлияла на работу школы. Происходила эвакуация, многие территории находились в оккупации. Трудности военного времени, конечно, препятствовали развитию школьного дела и психолого-педагогической теории.

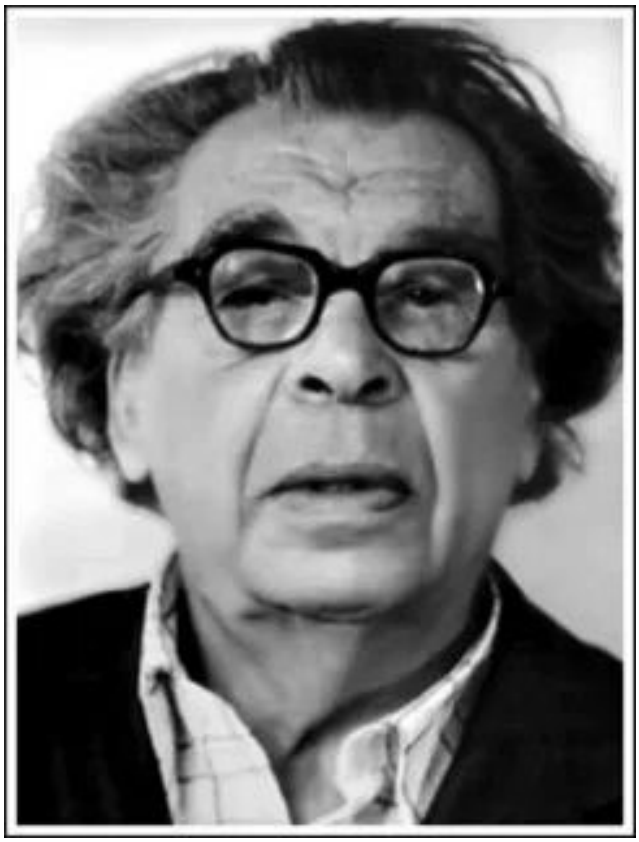
В организационном плане развитие педагогической науки было поддержано созданием в 1943 году Академии педагогических наук РСФСР, которая становилась научным центром развития педагогики.

Самым знаменитым отечественным педагогом послевоенного периода стал ***Василий Александрович Сухомлинский (1918 – 1970 гг.)***.

Василий Александрович Сухомлинский (1918 – 1970 гг.), директор сельской школы, педагог-гуманист, предтеча педагогики сотрудничества

Сухомлинский разрабатывал пути соединения умственного и физического труда школьников, формирования их общей культуры, культуры мышления. Будучи директором сельской школы села Павлыш Кировоградской области, он строил в школе высоконравственный коллектив учеников и педагогов-единомышленников. Сухомлинский отстаивал гуманистические идеи в воспитании. Он организовал школу для родителей, которые и сами продолжали учиться и воспитываться, и получали прекрасную педагогическую подготовку в области семейного воспитания собственных детей. Доверие и уважение к личности ребёнка, уважение к родителям, развитие эмоциональной восприимчивости – ведущие идеи Сухомлинского, которые определили в дальнейшем перспективы развития педагогики сотрудничества в СССР.

Психолог ***Даниил Борисович Эльконин (1904 – 1984 гг.)*** заложил современные основы психологии развития школьников.



Даниил Борисович Эльконин (1904 – 1984 гг.), советский психолог, создатель психологии развития школьников

Его книга «Психология обучения младшего школьника» была направлена на развитие психологических идей Л. С. Выготского о глубинных основах детского развития. Присвоение ребёнком достижений культуры человечества, согласно теории Д. Б. Эльконина, всегда носит деятельностный, преобразовательный характер. Совместно с А. Н. Леонтьевым Д. Б. Эльконин разработал понятие ведущей деятельности в каждом из возрастных периодов развития ребёнка.

Д. Б. Эльконин исследовал психологические механизмы игры, классифицировал детские игры (предметная игра, ролевая игра, игра с правилами), уровни развития самой важной и показательной из детских игр – сюжетно-ролевой игры. Он выявил роль игр в возрастном развитии детей, связь сформированности типа игры, игровых действий с уровнем развития, с психологическим возрастом.

Василий Васильевич Давыдов (1930 – 1999 гг.), сподвижник Д. Б. Эльконина, внёс неоценимый вклад в развитие теории развивающего обучения.

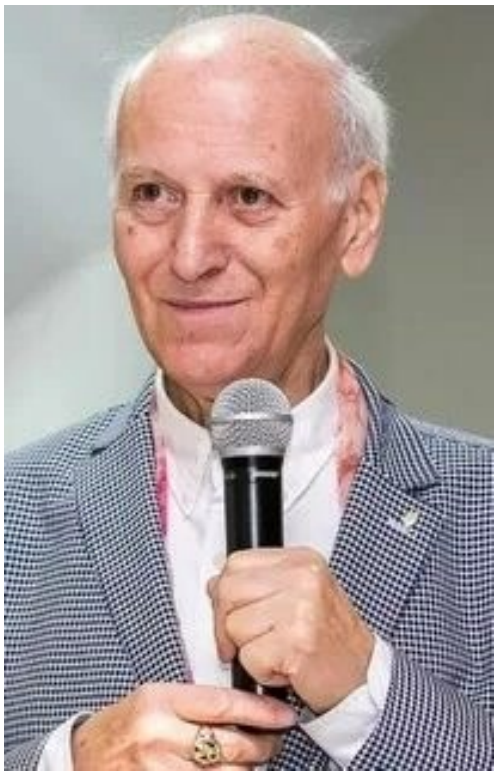
Василий Васильевич Давыдов (1930 – 1999 гг.), советский психолог, теоретик развивающего обучения

Теория развивающего обучения получила развитие также благодаря теоретическим трудам и экспериментальной работе ***Леонида Владимировича Занкова (1901 – 1977 гг.)***, который обогатил педагогику новаторскими дидактическими принципами:

1) обучение в быстром темпе,
2) обучение на высоком уровне трудности,
3) ведущая роль теоретических знаний,
4) осознание учащимися процесса учения,
5) систематическая работа над развитием всех учащихся.

Леонид Владимирович Занков (1901 – 1977 гг.), советский психолог и педагог, создатель системы развивающего обучения

В 1984 году в СССР была осуществлена реформа школы, направленная на углубление профессиональной ориентации. Была сделана попытка массово начинать школьное обучение с 6 лет. Наиболее успешным опытом и теоретическими основаниями обогатил эту инициативу ***Шалва Александрович Амонашвили (род. в 1931 г.).***



Шалва Александрович Амонашвили (род. в 1931 г.), педагог и психолог, автор концепции безотметочного обучения

Книги Амонашвили способствовали гуманизации начального образования, продвижению в жизнь безотметочной системы обучения в начальной школе, разведению понятий «оценка» и «отметка», уточнению и углублению психологических смыслов оценивающей деятельности в процессе обучения.

Большинство серьёзных педагогических инноваций конца советского периода определили облик отечественной школы и педагогики XXI века, по сути дела представляя собой уже не историю, а теорию современной педагогики.

Вопросы и задания

1. Охарактеризуйте реформу народного просвещения, которая произошла в нашей стране в 1917-1920-х годах. Кто был первым Народным комиссаром просвещения?
2. Как развивались в советские годы детские и юношеские общественные организации?
3. Что такое комплексное обучение? Как оно меняло облик отечественной школы?
4. Что такое педология? Как она развивалась в СССР?
5. Охарактеризуйте вклад Л. С. Выготского в развитие психологической науки.
6. Какими идеями обогатил психолого-педагогическое знание П. П. Блонский?
7. Почему были созданы опытные станции Наркомпроса? Кто возглавил Первую опытную станцию?
8. Каковы основные законы развития коллектива согласно учению А. С. Макаренко?
9. Почему В. А. Сухомлинского считают основоположником педагогики сотрудничества, хотя он ещё не относил себя к этому учительскому движению?
10. Чем важна для работы с детьми теория детских игр, созданная трудами Д. Б. Эльконина?
11. Какими принципами обогатил теорию развивающего обучения Л.В. Занков?

Часть 2. ОСНОВЫ ОБЩЕЙ И ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Глава 1. ПОНЯТИЕ «ЛИЧНОСТЬ» В ПСИХОЛОГИИ

1.1. Индивид, личность, индивидуальность

Сложность и противоречивость феномена человеческой личности проявляется в том, что на вопрос, что такое личность все отвечают по-разному. Проще всего определить личность как совокупность благоприобретенных качеств. Тогда личность выступает как результат общественных влияний. И к личностным качествам не относятся те характеристики, черты человека, которые определены генетически, зависят от физиологических особенностей. Кроме того, к числу характеристик личности не относится специфика познавательных процессов, стиль деятельности. Исключение составляют те черты, которые проявляются в общении, в отношениях с людьми.

В понятие «личность включаются обычно те характеристики, которые являются устойчивыми, определяют значимые для окружающих поступки человека.

Что же такое личность? Можно ответить, что это человек в системе его социально обусловленных психологических характеристик. Эти характеристики проявляются в устойчивых общественных связях и отношениях, определяют нравственные черты и поступки человека. Личностные характеристики имеют существенное значение как для окружающих, так и самого человека.

Понятия «индивид» и «индивидуальность» тоже широко используются и в психологии, и в обыденной речи. Нужно видеть различия между личностью, индивидом и индивидуальностью.

Понятие «индивид» характеризует конкретного человека, включает в себя его психологические и биологические свойства, многие качества. Среди этих качеств есть те, которые отличают индивида от других людей, а есть те, которые являются у него общими с очень многими людьми. Чаще всего понятие «индивид» употребляют, когда нужно обозначить человека как отдельное существо, а также указать на биологическую сущность.

Индивидуальность – понятие, самое узкое по содержанию. В него входит только то, что отличает человека от других людей. К инди-

видуальности принадлежат характерные особенности и свойства человека, специфика его психики, своеобразие личности, неповторимость, уникальность различных качеств – и духовных, и физических. Индивидуальность определяется не только биологическими предпосылками, но и социальной средой, в которой развивался человек.

1.2. Структура личности

В структуру личности включаются способности, темперамент, характер, волевые качества, а также эмоциональный мир, система мотивов и социальных установок, характерная для данного человека.

Под *способностью* в психологии понимается индивидуальное устойчивое качество, определяющее успех человека в той или иной деятельности.

Способности делятся на общие и специальные.

К общим способностям принадлежат способность ощущать, мыслительные способности, память. На основе этих элементарных общих способностей строятся общие сложные способности: к труду, к

учёбе, к общению. В каждом из этих направлений требуются свои способности, например, общие умственные способности включают умственную активность, критичность, скорость умственной ориентировки, внимание и пр.

Специальные способности – это художественные, математические, музыкальные и пр.

Надо подчеркнуть, что и общие, и специальные способности позволяют достигать успехов в той или иной деятельности, но совсем не гарантируют этих успехов.

Темперамент личности характеризуется качествами, обусловливающими реакцию человека на других людей и на социальные обстоятельства.

Выделяют следующие темпераменты.

Сангвиник – энергичный жизнерадостный человек, оптимист, легко переключающийся с одного состояния на другое или с одного вида деятельности на другой. Его сильная сторона – это адаптивность к изменениям. Сангвиников много среди лидеров и управленцев: Ф. Рузвельт, Л. Месси и др.

Меланхолик – чувствительный легко ранимый человек, обладающий высокой реактивностью нервной системы. Меланхолики очень склонны к депрессивным состояниям. В то же время они эмпатичны,

часто обладают творческими способностями. Меланхоликами были Н. В. Гоголь, Ф. Шопен, П. И. Чайковский.

Флегматик – человек неторопливый, даже заторможенный, но спокойный и уравновешенный. Флегматики сильны эмоциональной стабильностью и стрессоустойчивостью. Их неторопливость часто сочетается с целеустремлённостью. Хотя они предпочитают оставаться в тени и не любят суеты, среди них есть немало настоящих звёзд: Б. Гейтс, У. Дисней и др.

Холерик – это человек с повышенной активностью и неудержимой энергией. Он быстро, спонтанно принимает решения, чрезвычайно и бурно эмоционален, склонен к лидерству, доминированию. Часто холерики проявляют повышенную конфликтность. Холериком были Петр Первый, А. С. Пушкин.

К личностным чертам (характеристикам) относят также экстраверсию или интроверсию. Эстраверт и интроверт – это два типа личности, отличающиеся по взаимодействию с окружающим миром.

Интроверт ориентирован на внутренний мир, на собственные мысли, переживания, ощущения. Интроверты более склонны к одиночеству, к рефлексии. Они характеризуются эмоциональной сдержанностью. Их энергия направлена на близких людей, на семью.

Экстраверты открыты миру и готовы постоянно взаимодействовать с ним. Они общительны, стремятся к новизне положений и впечатлений. Для них социальные события не утомительны, а привлекательны. Экстраверты более открыто выражают свои чувства, они более эмоциональны внешне.

Характер – это совокупность индивидуальных устойчивых черт личности, определяющая её поступки по отношению к другим людям, влияет на принятие решений (их скорость, качественные характеристики). Характер – это то, что видят в нас окружающие люди.

Хотя ведущая характеристика характера – это устойчивость, нельзя утверждать, что все его черты – это пожизненный приговор. В течение жизни под влиянием обстоятельств и внутренней работы над собой характер человека может существенно меняться.

Волевые качества – это личностные свойства, определяющие стремление человека к достижению цели и способность её достигнуть. Для того, чтобы вырабатывать в себе силу воли, нужно знать, что в неё входит. Сила воли представляет собой навык подавления нежелательных чувств, импульсивных посылов и мыслей. Чем в большей степени развит у человека этот навык, тем меньше сил у него уходит на сознательную борьбу с соблазнами, негативными чувствами. Сила воли – это ещё и умение сознательно, а иногда и с усилием регулировать своё поведение. Кроме того, сила воли – это способность осуществлять в своём поведении не первую, эмоциональную реакцию, а рациональную (её называют «холодной») систему поведения.

Эмоции и мотивация включают в себя широкий спектр переживаний человека и непростую, иногда противоречивую систему побуждений к деятельности.

К базовым эмоциям принадлежат радость, печаль, страх, гнев, удивление, отвращение, ожидание. Эмоции являются продуктом культурно-исторического развития. Развитая эмоциональная сфера характеризует общее высокое развитие человека.

Нарушают нормальное течение человеческой деятельности аффекты и стресс, которые тоже относятся к эмоциональным состояниям.

Мотивация – это система или совокупность побудительных психических процессов. *Мотив* – это опредмеченная потребность человека.

В образовательной деятельности выделяют внешние и внутренние мотивы.

Необходимо понимать, что желание получить хорошую отметку или избежать замечаний учителя – это внешние мотивы, не имеющие сущностного отношения к учебной деятельности. У ребёнка необходимо специально и целенаправленно формировать мотивационную сферу, ответственность за свои мотивы, осознание их. Иными словами, человек должен научиться отвечать на вопрос «зачем я это делаю?» «действительно ли у меня сложилась такая потребность?». Ответы на эти вопросы и даже само размышление по этому поводу – важная личностная характеристика. Мотивы могут принципиально изменить характер деятельности. Например, перенос мотивов учения во внешнюю плоскость заставляет ученика не размышлять над заданием, а искать, где списать, или как избежать контрольной работы. Разумеется, деятельность при этом будет совсем не учебная, хотя она может потребовать и некоторых усилий, и даже применения различных способностей (например, коммуникативных).

Вопросы и задания

1. Что такое способности? Гарантирует ли наличие способностей жизненный и профессиональный успех человека?
2. Охарактеризуйте особенности четырёх темпераментов. Определите свой темперамент.
3. Чем различаются интроверты и экстраверты?
4. Что такое характер? Изменяется ли характер в течение жизни человека?
5. Зачем нужна человеку сила воли? Что она в себя включает?
6. Каковы базовые эмоции человека?
7. Что такое мотив? Почему мотивация важна для организации любой деятельности?

Глава 2. ОСНОВЫ ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

2.1. Феномен детства в возрастной психологии

Возрастные периодизации в наше время очень противоречивы.

Приведем одну из возрастных классификаций.

Классификация возраста	
Календарный возраст	Период жизни человека
1–7дней	Новорожденные
7 дней–1 год	Младенцы
1–3 года	Раннее детство
4–7 лет	Первое детство
8–12 лет (мальчики) 8–11 лет (девочки)	Второе детство
13–16 лет (мальчики) 12–15 дет (девочки)	Подростки
17–21 год	Юноши
16–20 лет	Девушки
22–35 лет (мужчины) 21–35 лет (женщины)	Первый период зрелости
36–60 лет (мужчины) 36–55 лет (женщины)	Второй период зрелости
61–74 года (мужчины) 56–74 года (женщины)	Пожилые люди
75–90 лет	Старые люди
Старше 90 лет	Долгожители

Простой вопрос, что такое детство, на самом деле обладает неисчерпаемой философской и исторической глубиной. Для психологов детство – это период развития, постоянных изменений, учения. Д. Б. Эльконин подчёркивал парадокс детства: человек – существо разумное, он господствует над всем остальным живым и неживым миром, но человек появляется на свет наиболее беспомощным из всех живых существ, и его детство длится дольше всех «детств» живых организмов на Земле. Но парадокс не только в этом. Новорождённый ребёнок в разные исторические периоды рождается одинаково неприспособленным к жизни; но при этом в зависимости от эпохи, достигает вершин этого приспособления, то есть психологической зрелости. При этом продолжительность детства в разные эпохи существенно различается.

Этапы детства, в отличие от самого состояния новорожденности, подвержены изменению. Общая продолжительность детства напрямую зависит от уровня развития культуры общества, которую должен освоить и развивать ребёнок.

Согласно концепции Д. Б. Эльконина, детство возникает тогда, когда ребёнка невозможно напрямую включить в трудовой процесс. Время начала трудовой деятельности у человечества в связи с развитием цивилизации всё время отодвигается.

Задача каждого из детских возрастных периодов – воссоздать, сформировать новое психическое явление. Не случаен интерес психологов к возрастному развитию: отслеживая, каким образом возникает, формируется, закрепляется психологическое новообразование, психолог понимает, что вообще оно из себя представляет. Исследование Жаком Пиаже психологии становящегося, развивающегося интеллекта сразу стало книгой не о ребёнке, а об интеллекте.

Возможность отследить, зафиксировать этапы становящегося интеллекта позволяет создавать педагогические механизмы, поддерживающие каждое из этих ожидаемых новообразований или даже искусственно продуцирующие их возникновение и развитие.

П. Я. Гальперин так и назвал свою теорию: планомерное и поэтапное формирование умственных действий, а вслед за ними – соответствующих психических процессов.

Возраст не сводится ни к дате в паспорте или свидетельстве о рождении; он не сводится и к сумме сформированных на данный момент психических процессов. Согласно теории Л. С. Выготского, возраст есть относительно замкнутый цикл развития ребёнка. Структура, динамика, продолжительность каждого из этих циклов различна. Есть этапы, приблизительно равные одному году, есть равные трём, четырём, пяти годам.

Учение о переходе от одного возрастного этапа к другому, о смене этапов, и есть детская возрастная психология.

Хронологический возраст и возраст психологический – разные возрасты, они могут сильно не совпадать. Хронологический возраст – это фон, на котором происходит реальное развитие, формируются психические качества, присущие тому или иному возрасту.

Что такое психическое развитие? Развитие характеризуется качественными скачками. На каждом этапе развития появляются новообразования – новые психические процессы, механизмы, структуры. Психическое развитие идёт либо как расчленение, дифференциация элемента, который был когда-то целостным, либо как появление новый сторон и элементов в развитии, либо как перестройка связей.

Наличие переходов от одного этапа к другому подтвержается огромным количеством фактов, подтверждающих наличие сензитивных, критических периодов в развитии ребенка. Это повело к более глубокому осмыслению ценности детства, к охранительной позиции

по отношению к каждому из его этапов, пропуск или недостаточно ясное изживание которого ведёт к утере возможностей связанного с ним сензитивного периода. Развивающие возможности сензитивных периодов невозвратимы в ходе дальнейшего развития индивида.

Своеобразие развития психики ребёнка Ж. Пиаже и его школа выстраивала на связи действий ребёнка с предметами и развития интеллекта.

Итак, возрастная психология при определении возраста опирается на следующие характеристики:

- социальная ситуация,
- ведущие психические функции (Л. С. Выготский) и ведущая деятельность (А. Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин), определяющая возникновение психологических новообразований на конкретном этапе развития.

При этом «паспортный возраст» и возраст актуального развития не всегда совпадают. Конкретный ребёнок иногда отстаёт от своего «паспортного возраста», иногда его опережает.

2.2. Психологическая характеристика дошкольника (с трёх до шести-семи лет)

Дошкольник овладевает общественным пространством через игру, отношения со сверстниками и близкими взрослыми. Ребёнок осваивает «мир постоянных вещей», то есть активно овладевает спецификой употребления огромного количества предметов в соответствии с их функциональным назначением. Он открыт миру вещей, для него он представляет высокую ценность.

У дошкольника формируется множество отношений со взрослыми и ровесниками, через которые он учится рефлексии, а также идентификации с другими людьми, с художественными персонажами (героями сказок, литературных произведений), с игрушками. Появляется также первый опыт обособления.

Дошкольник осваивает общепринятые нормы, позитивные формы общения, так как испытывает потребность в любви и одобрении. Он очень быстро продвигается в речевом развитии и в невербальном общении (растёт словарный запас, выразительность движений, мимики).

В дошкольном возрасте ребёнок интенсивно овладевает своим телом: развивается координация, всё отчётливее формируется образ тела и отношение к нему. Потребность ребёнка в «удержанию» освоенных им действий проявляется и поддерживается их непрестанным воспроизведением.

В целом период от трёх до семи лет характеризуется стремительным развитием психических свойств, которое прерывается ярко выраженными остановками (в эти периоды происходит стереотипное воспроизведение достигнутого).

Активное развитие самосознания позволяет говорить о формировании детской личности.

Особенности общения в дошкольном возрасте отталкиваются от результата кризиса трёх лет – осознания того, что я (ребёнок) не являюсь центром мироздания. И даже в семье он не является центром, потому что родители любят друг друга и могут общаться без его участия.

Кризисные явления (капризы, агрессия) – демонстрация того, что ребёнка не устраивает, что мама общается не только с ним (то же о папе). Отсутствие в семье одного из родителей (чаще отца) не облегчает, а усугубляет ситуацию. Открыв для себя, что у него только мама, ребёнок становится обеспокоенным, легко возбудимым.

В семье с помощью родителей у ребёнка воспитывается чувство личности. Детский сад не заменяет родительского внимания, ласки: ребёнок ждёт возвращения домой, несмотря на то, что воспитательница очень хорошая, а условия комфортные.

На протяжении всего дошкольного возраста ребёнок овладевает речью, которая становится не только средством общения (что, конечно, её ведущая функция), но и средством экспрессивного выражения. Ребёнок бессознательно воспроизводит стиль и манеру общения близких людей (родителей).

В дошкольном возрасте ярко и явно выражены потребности ребёнка в любви и одобрении. Когда все вокруг относятся к нему ласково, внимательно, ребёнок живёт в атмосфере эмоционального благополучия; у него развивается чувство уверенности и защищённости. Это основа доброжелательности по отношению к другим людям.

В общении ребёнок осваивает способы взаимодействия людей друг с другом. У него развиваются механизмы идентификации и обособления. Идентификация помогает ребёнку «присваивать» чувства другого человека или героя сказки, рассказа, ставить себя на его место.

Обособление проявляется демонстрацией своего намерения настоять на своём: «Всё равно буду так делать!».

Отчуждённое отношение близких к ребёнку порождает у него чувство отчуждённости от других и страх.

В период дошкольного детства ведущим видом деятельности является игра, которая вызывает и производит наиболее значительные качественные изменения в психике. Игровое действие всегда носит символический характер. Поэтому именно в игре формируется знаковая функция сознания человека. Игровые заместители предметов могут быть совсем не похожими на сами предметы, но они дают возможность действовать с ними как с замещаемым предметом. Предмет-заместитель обладает определенными свойствами, необходимыми в игре. Ребёнок, выбирая один предмет-заместитель и отвергая

другой, не может объяснить своего выбора. Но он всё более точно ориентируется в этом выборе.

В игре дошкольник вступает со сверстниками в особые игровые отношения, так как берёт на себя игровую роль. Другие дети контролируют правильность выполнения роли. При этом формируется представление об обязанностях, связанных с социальными ролями, о правах других людей (участников игры).

В ролевой игре присутствует и развивается сюжет (это сцена из семейной жизни, событие с телеэкрана и пр.). Дети могут играть в космический перелёт, в больницу, в детский праздник. Сюжет развивается в процессе игры. Чем оригинальнее и многообразнее сюжетные линии, принимаемые всеми участниками игры, тем дольше могут играть дети в ролевую игру. От сюжета несколько отличается содержание игры: повторение одного действия с предметами, воспроизведение множества действий взрослых. Содержание ролевой игры подчиняется ролевым характеристикам и может быть отвергнуто «за несоответствие»: «Учителя (или мамы и пр.) так не делают».

Сосуществование в игре двух видов взаимоотношений – игровых и реальных – развивает духовный мир ребёнка. В игре друзья могут стать врагами или соперниками, что не должно отразиться на реальной дружбе детей. Понимание и переживание этих противоречий обладает значительным развивающим потенциалом.

2.3. Психологическая характеристика младшего школьника

Младший школьный возраст в настоящее время начинается с 6-7 лет и продолжается до 11 лет. Подчеркнём, что это обусловлено не особенностями психофизиологического развития, а внешним фактором – действующим стандартом начального общего образования, которое на данный момент является четырехлетним.

Ребёнок поступает в школу, приобретает более «взрослые» социальные обязанности. К данному возрасту в норме ребёнок хорошо ориентируется в семейно-родственных отношениях, осознаёт и умеет занимать место, соответствующее его социальному статусу. Он понимает различия между «своими», родителями и родственниками, и другими взрослыми. Это одно из условий школьного обучения: неготовность к его выполнению ведёт за собой инфантильную требовательность к учителю как к маме, к которой можно обращаться постоянно и без особой нужды, капризничать, не замечая окружающих, и пр.

В младшем школьном возрасте мотив «я должен» приобретает доминирующие характеристики. Он должен возобладать над мотивом «я хочу».

Поскольку в отечественной психологической традиции детские возрасты связываются прежде всего с социальной ситуацией развития, младший школьный возраст характеризуется с позиций готовности к школе. Ребёнок радостно ожидает своих новых достижений в одной из ведущих сфер человеческой деятельности – в учении. У него

активно формируются психофизические и психические действия, обслуживающие чтение, письмо, рисование, выполнение физических упражнений, вырезание, склеивание и пр.

Учебная деятельность с первых дней требует от младшего школьника особого, не всегда вполне сформированного типа рефлексии, который связан с ментальными операциями. Это анализ учебных задач, самооценка. Это ещё и контроль своих исполнительских действий, их организация (одно действие не должно губить другое: например, быстрота доставания из рюкзака пенала обесценивается, если одновременно вытащить спортивные штаны, да ещё и зацепить о них молнию).

Социальная ситуация, хотя и радостная, ожидавшаяся ребёнком, выступает как стрессогенная. В большинстве случаев на помощь приходит общая сензитивность ребёнка к окружающим условиям новой жизни. Развиваются адаптационные формы поведения, а параллельно идёт развитие рефлексии и психических функций, благодаря которым младший школьник справляется с навалившимися на него трудностями.

В коммуникативном плане ребёнок тоже попадает в новую ситуацию, причём не только в школе, но и в семье. Семья начинает контролировать выполнение домашних заданий, школьную успешность (даже если в школе принята безотметочная система обучения). Ответственность ребёнка повышается. Она меняется с добровольной и иногда даже капризной «я сам», характерной для дошкольника, на необходимую и, самое главное постоянную, даже нудную самостоятельную ответственность в школе.

Конечно, родители в настоящее время, как правило, помогают ребёнку. Они организуют рабочее место, помогают выстроить режим дня, приучают управлять своей волей.

К ребёнку предъявляются новые речевые и коммуникативные требования: ответы на уроках должны быть грамотными, чёткими; ребёнок осваивает «вежливые слова» и начинает произносить их со всё большей степенью убедительности. Психологи говорят о том, что это требует некоторого насилия над чувствами интуитивной искренности ребёнка: он учится благодарить, когда не очень-то чувствует благодарность, одобрять, когда в душе хочется осудить или посмеяться.

Словарный запас ребёнка к моменту поступления в школу довольно широк. Он употребляет от трех тысяч до семи тысяч слов (это

активный лексикон, в него не входят архаизмы, поэтические выражения, которые ребёнок понимает в контексте художественных произведений, но не употребляет в речи). Важно, что в число этих слов входят все части речи.

Школьное обучение поддерживает процесс освоения закономерностей речи, звукового состава слов, интонации.

У ребёнка развивается восприятие чужой речи и, главное, внутренняя речь.

В младшем школьном возрасте активно развивается произвольная память. Учебная деятельность требует запоминания, и произвольная память становится важнейшей функцией, на которую опирается учебная деятельность. Развитие произвольной памяти – первое условие, необходимое для того, чтобы «учить себя», организовывать и контролировать свою собственную учебную деятельность.

Конкретно-образный характер памяти младших школьников проявляется особенно в сопоставлении, делении текста на части. В процессе общего развития память становится более управляемой.

У ребёнка развивается произвольное внимание, которое он удерживает усилием воли даже тогда, когда ему не очень интересно. Развивается также воображение. Именно в младшем школьном возрасте воображение может давать отчетливый терапевтический эффект, когда ребёнок уходит в воображаемый мир из трудной жизненной ситуации.

Личность ребёнка младшего школьного возраста предстаёт весьма многогранной. Самосознание интенсивно развивается. Для ребёнка зна-

чимым являются его имя и фамилия, он обращает внимание на свой внешний образ. Лицо приобретает коммуникативную выразительность, происходит дифференциация действий, формируется двигательный стиль. Доминирование правой руки (в большинстве случаев) проявляется более явственно, нежели доминирование глаза или ноги, хотя доминирование есть во всех парных органах. Скоординированность движений становится главной целью двигательного развития.

Младший школьник хорошо знает свою половую принадлежность и утверждает себя как мальчик или девочка. Быть смелым, не плакать или быть приветливой, женственной, – это понятные и принятые ориентиры, хотя соблюдать их младшим школьникам бывает нелегко.

Ведущая деятельность в младшем школьном возрасте – это учёба. Она интересным и сложным образом соотносится с игрой. Учебная деятельность – не безусловное новообразование, которое наступает в результате возрастного физиологического развития. Она формируется в деятельности. Попытки приобщить учащихся к учебной деятельности через игру не дают ожидаемых высоких результатов, потому что эти виды деятельности принципиально отличаются друг от друга. Смешение их может только навредить, особенно если есть трудности в дифференциации. Учебное задание обязательно должно отличаться от игровой ситуации. При этом игра не изгоняется из жизни ребёнка, но занимает в неё отдельное, хотя и важное, место.

В отечественной психологии и педагогике хорошо развита проблема соотношения обучения и умственного развития детей. Л. В. Занков доказывал мысль о том, что даже очень хорошее качество знаний, умений и навыков в начальной школе не доказывает столь же высоких достижений в развитии детей. Выявлено, что развивающий характер приобретает только такое учение, при котором формируются основные составляющие теоретического знания – содержательная рефлексия, анализ и планирование. Именно они оказывают наиболее существенное влияние на умственное развитие детей, начинают определять развитость личности в целом.

Условия школьного обучения направлены на развитие логического мышления в опоре на память. В этом возрасте выделяются дети, неготовые к умственному развитию этим путём. У них доминирует наглядно-образное мышление. Это не всегда умственное отставание.

Такой тип развития иногда содержит в себе художественно-творческий потенциал.

Л. С. Выготский, анализируя успешность и обучаемость ребёнка, предложил говорить об уровнях (зонах) актуального и ближайшего развития.

Сторонники теории развивающего обучения настаивают на необходимость работы именно в зоне ближайшего развития ребёнка. Эта работа идёт с небольшой помощью, с участием взрослого. С позиции Л. С. Выготского, основной вопрос не в том, что умеет ребенок, чему он научился, а в том, чему он способен научиться, каков его потенциал. Развитие идёт путем создания и решения проблемных ситуаций, формирования новых способов действий. Ребенок должен осознавать процесс своего учения и «сам себе помогать» учиться.

2.4. Психологические особенности подросткового возраста

Подростковый возраст очерчивается в традиционной классификации одиннадцатью – пятнадцатью годами.

Это возраст самого значительного возрастного кризиса и самого существенного скачка в личностном развитии. Ребёнок психологически преодолевает барьер между детством и взрослостью.

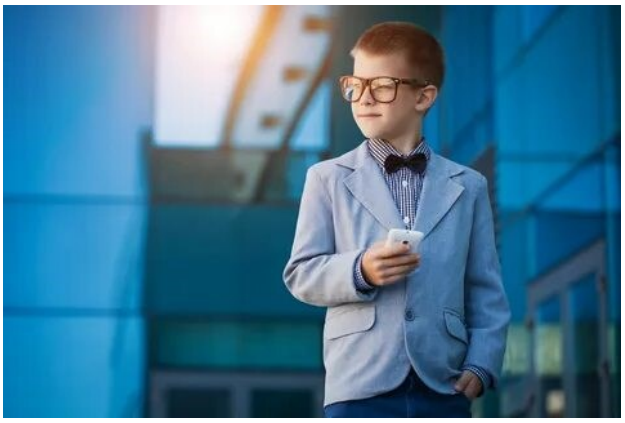
Проблема подросткового возраста состоит в том, что реальная взрослость для современного подростка недостижима. Социальные условия диктуют ему статус ребёнка. Он живёт в родительской семье, пользуется материальными благами, которых достигли родители. Он

учится в школе, как и в предыдущий возрастной период. Реализовать чувство взрослости через ответственность за ближних, через продуктивную производственную деятельность для него не представляется возможным. Конечно, в подростковой среде очень популярны сведения о том или ином подростке, который заработал миллионы (как правило, активностью в социальных сетях). Но для подавляющего большинства это совершенно недостижимый, сказочный результат взросления.

В настоящее время одна из первых проблем для семьи и школы – непомерно растущие потребительские запросы подростков. Психологи говорят о «фетишизации мира» подростка, для которого приобретение и потребление вещей становится смыслом жизни и критерием собственной ценности (и в своих глазах, и в глазах окружающих). Нельзя отвергать эту проблему с помощью однозначного осуждения: через требуемые подростковой субкультурой вещи происходил регулирование внутри возрастной группы. И обладание вещью поддерживает чувство личности у подростка.

При всех этих потребительских аппетитах, подросток отчуждается от семьи, иногда по принципу «дайте денег и отойдите». Само по себе самообособление, болезненно проявляющееся в отчуждении от семьи, – закономерный результат развития отношений с родительской семьей, но оно сопровождается негативизмом.

В психологии сложилось понятие «отроческий бизнес». Это бизнес, направленный на создание культа вещей.



Эти вещи (самый простой пример – топовые модели мобильных телефонов) порабощают подростка, возбуждают зависть и агрессию.

Подростковый возраст всецело направлен на общение, на выстраивание отношений со сверстниками. Потребность в друге достигает в отрочестве своего пика. Дружба, верность другу, возможность выразить себя через взаимодействие с другом – ведущие характеристики этого возрастного периода. Очень остро воспринимается подростками измена – разглашение откровений, использование чужих тайн для манипуляции и пр.

Если в семье подростки проявляют негативизм, то в общении со сверстниками они очень часто демонстрируют повышенный конформизм.

Рефлексия, осознание и утверждение своего «Я» ведет к открытию своих несовершенств, как внешних, так и внутренних.

Подросток надолго уходит в состояние психологического кризиса. При этом его переживания субъективно очень тяжелы. Но при этом подросток духовно обогащается, овладевает опытом обособления, личностной идентификации.

Учебная деятельность, хоть и перестаёт быть ведущим видом деятельности в ценностном, психологическом смысле (на смену ей приходит общение), но занимает важное, даже ведущее место в жизни ребёнка, если оценивать эту деятельность по времени, по интенсивности работы, по влиянию на будущее.

Для подростка более привлекательными становятся самостоятельные работы, задания, в которых он может проявить свою взрос-

лость. Однако такая деятельность требует сформированной учебной культуры, а она не всегда имеется.

Мотивы учения для подростка связаны если не напрямую с будущей профессией, то с ощущением жизненной перспективы. Образованность, культура подростка помогают ему занимать значимое место среди сверстников. Подросток прикладывает специальные усилия для расширения круга своих знаний и опыта, что повышает его возможности ориентации в жизни, даже в бытовом, обыденном смысле.

У подростка очевидным образом начинают формироваться предметные предпочтения, хотя спектр их может быть весьма широким.

На отношение к предметам влияет успех или неуспех в учении. Важным стимулом к учению становится поддержка и признание одноклассников. Иногда именно эти успехи повышают самооценку школьника, весьма негативно оценивающего все свои внешние и внутренние качества.

Возрастает количество смысловых связей, которые видит подросток. Эти связи требуют речевого оформления, но не всегда его находят. Темп речи подростков, как правило, неравномерен; характе-

ризуется неоправданным ускорением. Очень часто подростки мыслят лучше, чем оформляют свою мысль.

Подростковый возраст – это возраст профессиональных проб и вообще проб в трудовой деятельности.

Труд может быть просто общественно полезным, но может быть и оплачиваемым. Чаще всего в современных условиях трудовые пробы подростков спонтанны. Им не хватает трудолюбия, упорства. А поскольку реальных потребностей в их помощи, в их материальном вкладе чаще всего нет, то они быстро бросают дело, за которое взялись. Разумеется, это одна из негативных характеристик подросткового периода, свойственная нашим современникам. Искать и развивать трудовую сферу, в которой подросток проявил бы свои лучшие качества – важная задача семьи. Однако она чаще решается с акцентом не на труд, а на учёбу. Ребёнок, например, занимается в техническом кружке, где он, конечно, трудится. Но вся атмосфера, способ институциализации свидетельствуют в пользу не труда, а учёбы – дополнительного образования. Подобные трудовые пробы не только не приносят дохода, но часто и оплачиваются семьей.

В любом случае, все подростковые попытки и опыты, связанные с трудом, профориентацией, выполнением общественно значимых дел нуждаются в поддержке и поощрении.

В них ребёнок учится отвечать за свои трудовые намерения, выполнять взятые на себя обязанности (перед другими членами коллектива, перед педагогом-наставником). Кроме того, он приобретает опыт распределения времени и сил в процессе многообразной деятельности.

Для подростков очень важными являются отношения со значимыми взрослыми, среди которых должны быть не только родители. Общаться с подростками непросто, так как они постоянно воюют из-за кажущегося ущемления их прав и их взрослости.

Механизм имитации, свойственный для подростков, заставляет их бессознательно имитировать поведение значимого взрослого. Это не всегда оказывает положительное влияние на развитие подростка. Важным является тот факт, кого именно выбрал подросток для имитации.

В подростковом возрасте ребёнок может попытаться реализовать свою потребность в общении не только в отношениях с конкретным другом, но и в подростковой группе, неформальном субкультурном объединении.

Одна из функций такого объединения – совместное отчуждение от взрослых. Оно проявляется в грубости и демонстративном игнорировании, в озорстве в публичных пространствах: на улице, в общественном транспорте и др.

Нужно понимать, что кроме чувства освобождения такие выпады вызывают у подростка укоры совести. Поэтому состояние души подростка в таких случаях предстаёт весьма напряженным: раскаяние и самолюбование одновременно.

Новые, «взрослые» направления и типы взаимодействия включают в себя отношения с противоположным полом. Вначале интерес проявляется в «задирании», приставании со стороны мальчиков. Девочки обычно бывают не в обиде, так как осознают причину и подтекст этих действий. Для таких взаимоотношений характерно интуитивное внимание с обеих сторон.

В подростковых группах проявляется интерес к отношениям, к ответу на вопрос, кто кому нравится. Этот интерес у мальчиков и девочек возникает не синхронно, у девочек раньше. Обсуждаются симпатии (и антипатии). Дружеские отношения даже при явной симпатии выстраиваются редко. Симпатии сопровождаются насмешками ровесников-подростков.

Умственное развитие подростков идёт на основе усвоения множества значений слов, осмысления и применения правил употребления форм и оборотов речи. Подростки очень придирчивы к нарушению правил и норм со стороны учителей, дикторов и др. Когда подросток начинает замечать чужие ошибки, он может быть беспощадным, так как не имеет опыта снисходительности, понимания, что подобные нарушения – совсем не редкость. У подростков развивается стремление к оригинальничаю в речи (употребление архаизмов, «высоких» слов и пр.).

Подросток всё более и более проявляет готовность выбирать разные стили речевого общения в зависимости от того, с кем он общается: со сверстниками, учителями и пр. Сама возможность такого выбора свидетельствует о познании многообразных вариантов речи.

Часто подросток включается в освоение языковой субкультуры, сленга, характеризующего речь подростковых объединений. Каждая молодёжная группировка формирует свой сленг, он довольно быстро меняется и служит, помимо всего прочего, идентификатором конкретного возраста с его доминантами, предпочтениями, впечатлениями. Возрастное различие в два-три года уже может несколько изменить характер принятого сленга.

Отрочество – это период идентификации с собственным «Я», рефлексии. При этом наиболее значимый поток рефлексивных усилий направлен подростком на самого себя. Чем образованнее, культурнее подросток, тем глубже и тоньше эта работа над собой. Углубленное изучение себя формирует самосознание.

В отрочестве рефлексия направлена и на внешность. Быстрые преобразования, которые происходят в теле подростка, затрудняют его идентификацию. Внешности начинает отдаваться приоритетное значение. Подросток много времени проводит у зеркала, видит свои малейшие недостатки и изменения, новообразования по сравнению с недавним прошлым. Идентичность нарушается. Застенчивость, робость подростков часто связана именно с негативным восприятием телесных, внешних изменений.

Рост организма проявляется не только во внешности. Физическое состояние подростка может быть очень нестабильным: озноб, чувство голода или наоборот нежелание принимать пищу, – всё это бывает результатом бурного, неравномерного развития организма. Часто это развитие происходит на фоне всяческих перегрузок. Современный ребёнок не очень нагружен физическим трудом. Но он нагружен учебной работой, дополнительным образованием, множеством коммуникативных связей.

Все эти нестабильные и негативно переживаемые состояния могут проецироваться в неудовлетворенность собой, угнетающие мысли о себе, страхи, сомнения. Кризисные явления подросток может изживать через бессмысленное и немотивированное противодействие, противостояние (чаще всего по отношению к родителям).

При этом именно в отрочестве, с 12-13 лет, начинает реализовываться тенденция к целенаправленному личностному развитию. Одно из открытий подросткового возраста – это широта диапазона, в которой может проявить себя подросток.

Есть подростки, которые до окончания этого возрастного периода (и далее) в психологическом смысле являются малыми капризными детьми. А есть подростки с выраженной индивидуальностью, с уже осуществленными социальными достижениями. Часто о последних говорят как о лидерах, хотя прямой проекции лидерских качеств на социальные достижения, социальную ответственность нет. Например, успешный спортсмен-подросток вовсе не обязательно может стать хорошим командиром своей команды.

Смысл подросткового возраста – это напряженное выстраивание отношений между «Я» и «Мы». Достижение личностной идентичности между двумя этими полюсами – трудная, но необходимая задача, решить которую должен подросток.

2.5. Психологическая характеристика юношеского возраста

Юношеский возраст соединяет собой отрочество и взрослость и условно может быть определен границей от 15-16 до 21-25 лет. В настоящее время границы юношеского возраста расширяются и по психологическим причинам, и в связи с увеличением временного периода обучения, получения образования. Так что в основном нужно ориентироваться на верхнюю границу, до 25 лет.

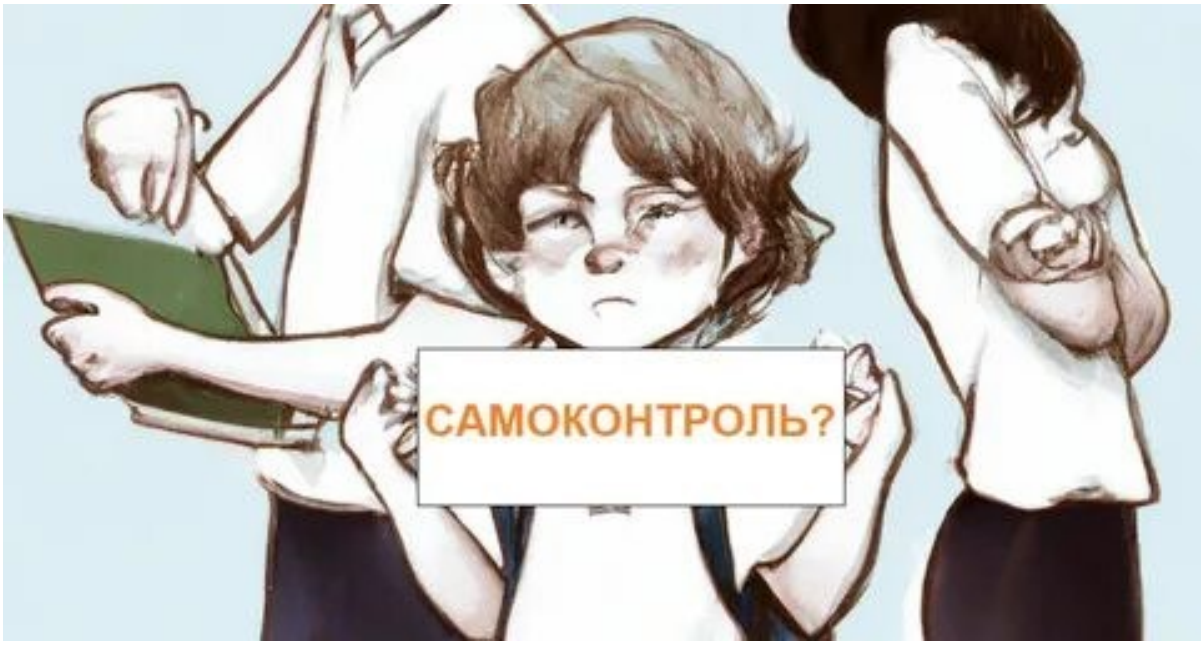
В старших классах происходит существенное структурное и содержательное усложнение изучаемого материала. От старшеклассников учителя ожидают самостоятельности, ответственности, осознанной мотивации, в том числе, связанной с профессиональным выбором.

Ведущая деятельность в этом возрасте – учебно-профессиональная.

Педагоги в один голос утверждают, что мотивация к учению у старшеклассников несравнимо выше, нежели у подростков. Старшеклассники, как минимум, готовятся к поступлению в вуз, а по максимуму уже простраивают для себя профессиональную карьеру. В связи с этим учёба наполняется реальным жизненным смыслом, хотя иногда

мотивы смещаются во внешнюю сторону (набрать необходимые баллы, а не удовлетворить свой познавательный интерес).

Интеллектуальные качества старшеклассников приближаются к взрослым. Растёт объём памяти; способы запоминания усложняются, сложнейшие способы действий сворачиваются и разворачиваются в результате волевых усилий старшеклассника. Это требует значительного самоконтроля и саморегуляции.



Старшеклассник постоянно находится в ситуации, когда одна неточность или ошибка могут испортить большую и сложную работу, переделать которую иногда не представится ни времени, ни сил. Усилия по саморегуляции и самоконтролю достигают апогея.

У старшеклассника динамично формируется абстрактное мышление, формально-логическое, гипотетико-дедуктивное.

Это продуцирует потребность к поиску всеобщих принципов, закономерностей, истин и обобщений. Старшеклассник, постоянно находящийся в интеллектуальной гонке, когда на одно обобщение сразу наслаивается ряд других, а над ними надстраиваются третьи, начинает чувствовать своё приближение к изобретению вечного двигателя и к объяснению последних тайн Вселенной. Это почти неизбежное следствие интенсивной интеллектуальной работы может повлечь за собой так называемый интеллектуальный дилетантизм – попытку дать простое (доступное для старшеклассника) объяснение всем и всему.

Основная задача юношеского периода – выбор жизненных ценностей, формирование собственной позиции по отношению к другим людям, а также по отношению к духовной, нравственной сфере жизни.

Самоопределение и самопознание юности осуществляется через профессиональное образование и включение в общественное производство, в трудовую деятельность. Важнейший результат юношеского возраста – это овладение профессией, включение в профессиональное сообщество. Конечно, в настоящее время нет жёсткой привязанности к корпоративному братству. Кроме того, существует масса возможностей изменять свою профессиональную траекторию, уточнять, усложнять её. Тем не менее, значимость юношеского профессионального выбора, его реализация оказывают влияние на всю жизнь человека.

Помимо общих способностей, развиваются специальные. Юность – период активного развития специальных способностей, на основе которых расцветают индивидуальные возможности ученика-студента.

Поступки, эмоциональные движения подвергаются когнитивной обработке. При этом юноши и девушки в юности уже прекрасно различают идеальные и реальные ситуации, принимают и объясняют несогласованность между ними.

Важнейший психологический процесс юности – формирование самосознания, устойчивого образа своего «Я». Хотя в юности человек, как правило, преувеличивает свою уникальность, эта диспропорция начинает сглаживаться. Осмысление внутреннего мира дополняется и уравновешивается пониманием значимости других людей, принятием их внутреннего мира, слабостей, потребностей.

В юности нормализуется отношение со временем. Возникает чувство своей устойчивости во временном течении. Выстраиваются реальные временные перспективы и границы.

В отношения со временем входят мысли о неизбежности смерти. Это ведёт к размышлениям о смысле жизни, к попытке охвата её целиком.

Хотя уверенность в себе с течение времени усиливается, для юношеского возраста весьма характерна зависимость от эталонов красоты и поведения, которые навязывается рекламой. Процесс подгонки себя под эталон красоты, феминности или маскулинности может быть довольно болезненным и сопровождаться снижением уве-

ренности в себе и в завтрашнем дне. Более того, неудачи на этом поприще формируют представления о собственной неполноценности.

Профессиональное и личностное самоопределение в юношеском возрасте обусловлено социальными и психологическими условиями. К ним принадлежит (и является одним из ведущих) образовательный уровень родителей. В семьях с высоким образовательным статусом, например, вопрос о нужности или ненужности высшего образования даже не обсуждается. Вопрос состоит только в том, куда поступать.

Для самоопределения в профессиональной и личностной сфере необходима психологическая готовность: развитость мировоззрения (гражданско-политического, научного), наличие теоретического мышления, способности к рефлексии; наличие потребностей в труде, общении, в социальном статусе, в реализации духовно-нравственных установок; осознание собственных интересов и возможность проявить к ним критическое отношение.

Немаловажную роль играет также информированность о будущей профессии (это широкое поле, включающее рынок труда, смысл, содержание и условия трудовой деятельности, качествах. Требуемых для осуществления этого труда).

В целом, юношество – это очень деятельный этап жизненного пути, на который попадают и учёба в вузе, и работа по выбранной специальности, и создание семьи, и служба в армии…

Кроме того, юность – период мировоззренческой ориентации, признания себя в качестве части социума, интенсивное освоение основных ролей в обществе, которые потом будут дополняться и обогащаться.

Формирование мировоззрения, выработка стратегии, жизненного пути – принципиальное новообразование, достигаемое в юношеском возрасте и во многом определяющее всю дальнейшую жизнь человека.

Вопросы и задания

1. Что такое возраст человека? В чём различия между возрастом по паспорту и психологическим возрастом личности?
2. Что такое детство? Какой период в жизни человека можно назвать детством?
3. Чем характеризуется дошкольный возраст? Почему для дошкольников так значима сюжетно-ролевая игра?
4. Каковы требования, предъявляемые к будущему школьнику? Что вкладывается в понятие «готовность к школе»?
5. Охарактеризуйте основные новообразования, характерные для младшего школьника.
6. В чём смысл и причины кризиса подросткового возраста? Как ведёт себя подросток в состоянии кризиса?
7. Какова ведущая деятельность подростка? Как она согласуется с социальной ситуацией развития?
8. Каковы особенности юношеского возраста?
9. Как происходит профессиональное самоопределение в юношеском возрасте?

Часть 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБЩЕНИЯ, ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

Глава 1. ПСИХОЛОГИЯ ОБЩЕНИЯ

1.1. Специфика педагогического общения

Педагогическое общение предполагает субъектную, активную позицию и педагога, и обучающихся. Оно может быть определено как взаимодействие субъектов образовательного процесса, направленное на изменение свойств, состояний, личностно-смысловых образований партнеров по общению. Педагогическое общение серьезно отличается от обычного, бытового общения. Это интуитивно понимает каждый будущий учитель. В. А. Кан-Калик приводил пример такого несложного эксперимента, подтверждающего отличие бытового общения от педагогического. «Группе испытуемых предлагалось, разбившись на пары, вести между собой разговор на какую-либо тему (о прочитанной книге, покупке, ситуации и т. п.), рассказ велся поочередно, потом экспериментатор прерывал беседу и поочередно предлагал испытуемым продолжать свой рассказ, но уже для всей аудитории. Практически все участники эксперимента моментально ощутили возникшие сложности общения. Произошло это потому, что естественные формы общения получили профессионально-функциональную нагрузку, т. е. профессионализировались. Вот наиболее характерные ощущения испытуемых, определенные с помощью фиксированного наблюдения и доверительного интервьюирования.

- Неловкость из-за незнания, как продолжить разговор дальше (68 %).
- Волнение из-за неумения рассказать достаточно внятно и понятно (57 %).
- Неуловимое изменение целей общения (36 %).
- Необходимость изменения ранее используемых приемов общения (32 %).
- Понимание того, что необходимо что-то изменить в системе общения, но что именно – не совсем ясно (26 %).
- Непривычность публичного выступления (49 %).

• Скованность жестов, движения, общего поведения, которое ранее было естественным (71 %).

• Потребность в изменении формообразующих, выразительности исполнительских компонентов общения (47 %).

• Желание наиболее адекватно передать запланированную информацию (42 %).

• Стремление заинтересовать слушателей (22 %).

• Высокая требовательность к содержанию информации и форме ее подачи (54 %)»[1].

Конечно, навыки обыденного общения учителю тоже очень пригодятся. Но в педагогической деятельности общение профессионализируется, подчиняется образовательным задачам.

Специфика педагогического общения состоит в том, что ролевые позиции субъектов общения неодинаковы. Иначе говоря, учитель и ученик не в равной степени могут отвечать за целенаправленность, содержание, стиль общения, его результаты. Учитель несет профессиональную ответственность за все особенности общения, за его содержание; причем он одновременно отвечает за себя и за ученика. Именно учитель должен сознательно ориентироваться в стилях общения, выбирать и реализовывать должный уровень общения, видеть соотношение его вербальных и невербальных, явных и скрытых характеристик. Помимо этого, учитель прогнозирует, направляет, организует общение и со стороны ученика, задавая коммуникативные образцы, осуществляя педагогическую поддержку, добиваясь заранее поставленных рефлексируемых результатов этого общения.

Еще одна специфическая характеристика педагогического общения – это его групповой, коллективный характер. Даже если учитель общается с учеником один на один, он должен понимать, что содержание беседы, сам факт ее осуществления может стать известным другим ученикам, родителям. В еще большей степени данная характеристика проявляется при общении с учеником в присутствии класса. Учитель общается с одним человеком, но действует показательно, демонстративно, обращая содержание своих коммуникативных посылов ко всем ученикам. С этим обстоятельством часто связаны, например, подчеркнуто справедливые дисциплинарные взыскания.

[1] Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. М.: Просвещение, 1987. С. 13.

Для того чтобы быть способным к профессиональному педагогическому общению, учитель должен иметь правильное представление о себе, осознавать свои сильные и слабые стороны. Особенно значимы для педагога такие личностные качества, как открытость и искренность в общении, доброжелательность и адекватная самооценка, социальная адаптированность способность самостоятельно решать свои проблемы. Необходимо, однако, учитывать, что важны не просто определенные личностные качества педагога, а умение вызвать у школьника ответные чувства, реакции (стремление к творчеству, к знаниям, состраданию и др.). К работе над «Я» относится также и определение своих профессиональных и жизненных целей, установок, которые помогают добиваться успеха. Педагогу важно определить, какие наиболее типичные способы реагирования в сложных или неопределенных ситуациях характерны для него.

1.2. Трансакционный анализ в педагогическом общении

В переводе с латинского *трансакция* (*лат.* transactio – соглашение, сделка) означает договор, сделку, соглашение политического или юридического характера, в рамках которого обе стороны, уступая некоторые права, составляют новое соглашение (*Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка. – Павленков Ф., 1907.).*

Теория трансакционного (или трансактного) анализа была разработана в 60-е годы одним из последователей теории психоанализа Эриком Берном. Согласно его представлениям, в структуре личности выделяются 3 эго-состояния или три разных состояния нашего «Я»: родительское «Я», взрослое «Я» и детское «Я». Каждое из них отражает эмоциональный опыт разных периодов жизни, воспоминания и образы значимых людей и др.

Родительское «Я» несет в себе преимущественно приказы, запреты, правила. Существуют две стороны родительского «Я»: контролирующая, авторитарная и помогающая, ласковая. *Контролирующий родитель* пользуется словами и выражениями типа: «правильно – неправильно»; «хорошо – плохо»; «сколько раз я тебя говорил»; «я бы на твоем месте»; «ты никогда не должен...»; «что скажут другие?» *Помогающий родитель* пользуется словами и выражениями типа:

«бедняжка», «будь осторожнее», «не бойся», «милый, ты мой», «сейчас я тебе помогу».

Взрослое «Я» – зрелая, размышляющая часть личности человека, умеющая считаться с ситуацией, понимающая интересы других, распределяющая ответственность между собой и ими. Действия взрослого «Я» продуманы, логичны, обоснованы. Взрослое «Я», как правило, задает вопросы, пытаясь понять суть дела: «что ты имеешь в виду?»; «почему?»; «давай вместе подумаем»; «давай разберемся».

Для детского «Я» характерны эмоциональность, импульсивность, зависимость, требовательность, безответственность, спонтанность, недисциплинированность. Выражения, используемые детским «Я»: «мне нравится»; «я хочу»; «я буду»; «помоги мне»; «я тоже устал» и др.

Различение этих трех состояний в себе, и других важно для коммуникации. Надо учиться осознавать, кто «говорит» в вашем партнере по общению или в вас сейчас: Родитель, Взрослый или Ребенок и при необходимости, в зависимости от обстоятельств менять свой способ поведения.

Как отмечает в своей работе А. А. Лобанов[2], существует множество характерных примет, по которым партнер по общению будет чувствовать, с кем он имеет дело: с Родителем, с Дитя или со Взрослым. Эти характерные признаки содержатся не только в словах, но также в интонации голоса, мимике лица, жестах позах. Остановимся на них более подробно.

Так, ***позиция Родителя*** отличается независимостью, стремлением взять инициативу в свои руки, навязать партнеру по общению свой взгляд, свою волю, подчинить его себе. Родитель склонен к авторитарному давлению на своего партнера, к определенной бесцеремонности в общении. В то же время Родитель любит опекать и защищать партнера (порой даже тогда, когда в этом нет особой необходимости).

Характерными признаками Родителя являются строгий, холодный, а порой даже сердитый взгляд, нахмуренные брови, плотно сжатые губы, «металл» в голосе, крик, стремление погрозить пальцем, топнуть ногой, а также снисходительные взгляд, улыбка, похлопывание собеседника по плечу. Как мы уже отмечали выше, для контролирующего Родителя присущи категоричные фразы: «Заруби себе на носу!», «Запомни раз и навсегда!», «Сколько можно тебе повторять!», «Ни в коем случае не делай этого!», «Только попробуй!». Учитель, занимающий позицию Родителя, часто использует приказания типа: «Дай сюда дневник!», «Сядь на место!», «Выйди сейчас же из класса!», «Без родителей в школу не приходи!».

Существенными приметами Родителя являются оценочные слова: «глупый», «ленивый», «чушь», «ерунда», «отвратительный», «противный»; снисходительные слова: «бедняжка», «несчастный», «деточка», «сынок» и т.п.

К сожалению, как показывает практика, у многих представителей педагогической профессии развито родительское эго-состояние. Если оно преобладает, то у учащихся формируется чувство вины за свою некомпетентность, неуверенность в себе и в тоже время стремление переложить ответственность за свои действия на других.

В ***позиции Дитя*** обнаруживается зависимая, подчиняемая и неуверенная в себе личность, которая нуждается в опеке и защите.

[2] Лобанов А. А. Основы профессионально-педагогического общения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2004. – С. 121-130.

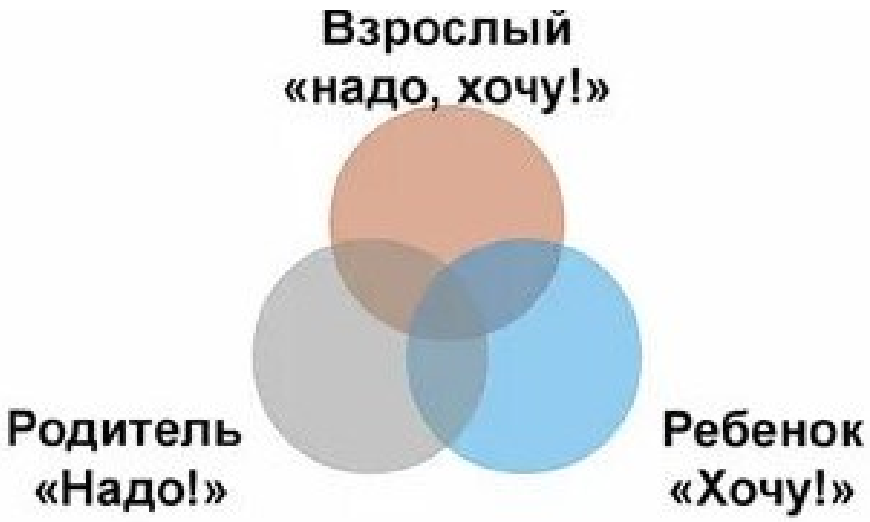
Находящийся в этой позиции партнер часто пуглив, беспомощен, доверчив, а порой по-детски игрив, несерьезен.

Характерные для данной позиции признаки: человек может вздрагивать от испуга, хныкать, плакать, надувать губы, вспыхивать от раздражения, «строить глазки», пожимать плечами, потуплять взор, дразниться, восторгаться, смеяться, поднятием руки спрашивать разрешения что-нибудь сказать, смущаться, хихикать, кусать ногти, шмыгать носом.

Слова, используемые Дитя, отличаются характерным для ребенка упрямством: «а я хочу», «нет, давай пойдем», «не буду», «не пойду»; просящим тоном – уговариванием, определенным заискиванием: «а можно мне сделать...», «а почему мне нельзя?», «можно я отвечу?». В лексиконе Дитя часто встречаются характерные обычно для детского возраста «угрозы» и заявления: «подумаешь какой...», «вот когда я вырасту...», «я тоже смогу...», «сам получишь!», «сам такой!».

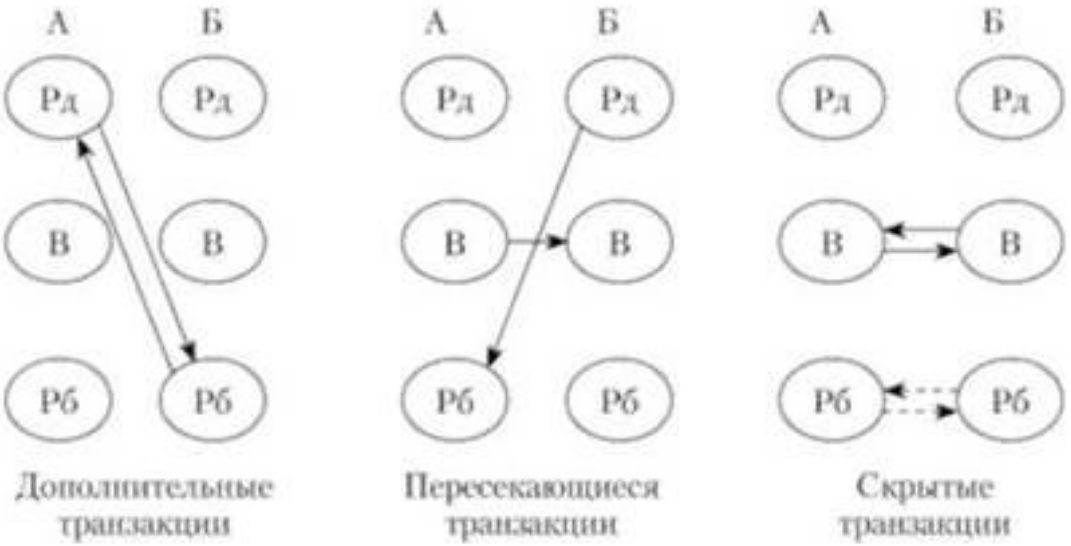
В свою очередь, характерными признаками ***Взрослого*** являются корректность и сдержанность в общении с людьми, умение считаться с ситуацией, стремление понять интересы партнеров по общению, распределение ответственности между собой и ими.

Речь Взрослого лишена авторитарного давления и бесцеремонности, а также Родительских поучений, высказываемых в категоричном тоне. Она также не содержит неуверенности, боязливости и несерьезности Дитя. Поскольку Взрослый контролирует действия Родителя и Дитя, то в его словаре используются такие слова и выражения, как «вероятно», «возможно», «я полагаю», «на мой взгляд», «если я вас правильно понял, то...». В словаре Взрослого есть твердые Родительские выражения: «я считаю», «я убежден», «думаю, что этого делать нельзя». Однако существенными признаками Взрослого при этом выступает не содержание произносимых фраз, а тон, с которым они произносятся, сопровождающие эти слова мимика и жесты говорящего.



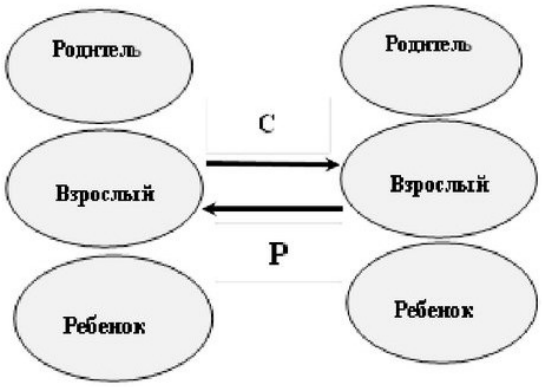
Таким образом, состояние Родителя, Дитя и Взрослого, доминирующее в данный момент общения, является информативным, т. е. узнаваемым для партнера по общению. Эта информативность реализуется через различные внешние проявления: жесты, мимику, позы, интонации голоса.

Виды трансакций: дополнительные, пересекающиеся, скрытые.



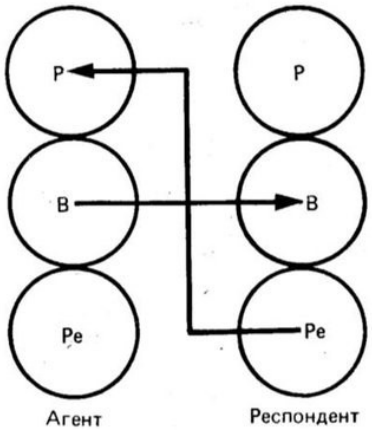
Знания о ролевых позициях партнеров по общению и их характерных особенностях позволяют не только понять состояния, в которых находятся вступившие в общение партнеры, но и увидеть своеобразные линии их взаимодействия и на основе этого объяснить причины гладкого или, напротив, конфликтного общения.

Дополнительными называют транзакции, осуществляемые между двумя любыми «состояниями Я» собеседников, причем реакция человека прямо связана с тем «состоянием Я», которое затрагивает партнер по общению.



Стимул: Вы подготовили материалы к совещанию?
Реакция: Да, я набрал на компьютере и распечатал.

ПЕРЕСЕКАЮЩИЕСЯ ТРАНСАКЦИИ



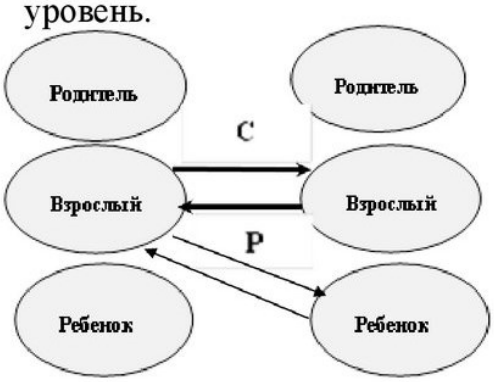
- После стимула идёт неожиданная реакция

Покупатель: «Можно ли мне туфли другого размера?»

Продавец: «У меня что, десять рук?»

- Коммуникация неэффективна, вероятно, покупки не будет.

Наиболее сложными являются **скрытые** транзакции, поскольку в них взаимодействие осуществляется сразу **на двух уровнях – социальном и психологическом**. На социальном уровне произносится одно, а на психологическом подразумевается другое, причем партнеры это понимают и реагируют не на социальный, а на психологический уровень.



Стимул: Конечно, эта модель смартфона лучше, но предназначена для деловых людей и достаточно дорога. (Подразумевается, что покупатель не деловой человек и не может позволить себе купить дорогую вещь.)

Реакция: Пожалуй, я ее возьму. (А мне разве не по карману?)

Более того, они дают возможность для осуществления двух принципиально важных функций педагогической деятельности: аналитической и прогностической. Во-первых, эти знания позволяют проанализировать особенности состоявшегося общения между педагогом и воспитанником, понять причины успешного или, напротив, неудачного взаимодействия между ними, увидеть промахи в действиях педагога. Во-вторых, на основе этих знаний у педагога появляются возможности для прогнозирования своего общения со своими подопечными, для влияния на характер этого общения в ходе взаимодействия с воспитанниками.

Итак, для эффективного общения необходимо не только правильно воспринимать и понимать себя, но и партнера по общению. Ответить на вопрос: «Кто он?» – это значит проанализировать психологическое состояние учащегося, сильные и слабые стороны его личности, установки и жизненные планы. Творчество межличностного познания – это движущая сила общения, поэтому надо развивать интерес к другим людям, в частности, к своим ученикам. *Важно уйти от стереотипов, проявляющихся в сфере отношений учителя с учащимися.* Дело в том, что большинство учителей стремятся облегчить

себе ориентацию в сложной педагогической ситуации с помощью схематической типизации учащихся.

Приведем ***пример схематической типизации***, которой придерживается ряд учителей, выстраивая свои отношения с учениками. Так, Л. М. Митина[3] выделяет пять таких типов:

Первый тип – ученики – «отличники», сотрудничающие с учителем.

Учитель доверяет им и надеется на них; видит в них результат своих педагогических способностей; с ними связывает чувство удовлетворенности хорошо выполненной работой, смысл своих усилий и т.п.

Второй тип – ученики, которых учитель считает способными, или просто талантливыми, но в определенном смысле трудными, например, ненадежные, недисциплинированные, работающие несистематически, «преступно» не использующие свои способности и т.п. У учителя часто возникают с ними конфликты, но он ценит способности и возможности таких учеников.

Третий тип – ученики малоспособные, но послушные, благодарные учителю за каждое проявление симпатии и помощи. Учитель не ждет от них больших успехов, но, тем не менее, проявляет к ним определенную симпатию, стремясь сделать приемлемыми их учебные неуспехи. Всеми средствами стремится помочь им сохранить уровень успеваемости, не снижая его.

Четвертый тип – явно проблемные ученики. У учителя часто возникают с ними противоречия и конфликты; складывается впечатление, что если бы их не было в классе, то все было бы лучше, иногда учителю кажется, что им вообще не место в классе.

Пятый тип – неопределенная, мало дифференцируемая группа. Сюда относятся ученики, почти не привлекающие к себе внимания учителя. Он редко обращается к ним, часто долго не может запомнить, из какого они класса: «А» или «Б», как точно зовут и т.п.

С каждым из перечисленных типов учащихся учителя строят отношения также стереотипно и ведут себя специфично, что, в свою очередь, влияет на поведение, успеваемость и развитие личности учащихся. В любом случае такая схематизация оказывается негативным, вредным явлением. Избирательно позитивное отношение учите-

[3] Митина Л.М. Индивидуальный подход и схематическая типизация учащихся // Вопросы психологии. –1991. № 5. – С. 28-35.

лей к ученикам *первого типа* может способствовать развитию у последних ряда отрицательных черт характера: эгоистичности, надменности, заносчивости, излишней самоуверенности и т.п. Ученики *третьего типа* привыкают к слабым результатам и утрачивают стремление улучшить их. Отрицательные проявления педагога по отношению к учащимся *четвертого типа* создает вокруг них атмосферу, затрудняющую позитивное развитие личности. Зачастую учеников *второго типа* – способных, одаренных, но слишком активных, энергичных, недисциплинированных – учитель относит в категорию «проблемных». В итоге *обезличенный подход к ученикам второго, четвертого, пятого типов*, недостаточное внимание к их запросам, потребностям, интересам *приводит к возникновению целого ряда психологических проблем во взаимоотношениях учитель-ученик: непонимания, недоверия, конфронтации*.

1.3. Стили педагогического общения

От особенностей построения учителем образа личности ученика, от специфики восприятия самого себя и своей педагогической деятельности, от характерных особенностей общения педагога зависит стиль педагогического общения. Под *стилем педагогического общения* мы понимаем систему способов, приемов взаимодействия, которые доминируют у учителя в процессе общения с обучающимися, родителями, коллегами. В стиле отражаются характерная для педагога манера обращения к ученикам, особенности предъявления им своих требований, отношение к учащимся со стороны учителя. Стиль руководства характеризуется различными параметрами, и прежде всего таким, как тон речевого обращения к школьникам, который может быть доброжелательным, безразличным или официальным. Другой его характеристикой является форма обращения: приказ, требование, совет, просьба.

Стиль руководства проявляется также в особенностях использования педагогом поощрений и наказаний к своим воспитанникам и ученикам, установлении с ними определенной дистанции общения.

Различные особенности стиля руководства учителя оказывают неодинаковое воздействие на характер эмоциональных переживаний учащихся, на их поведение на уроке и в школе.

Известный психолог В. А. Кан-Калик выделяет следующие стили педагогического общения:

1. ***Общение на основе увлеченности совместной деятельностью***. Этот тип общения складывается на основе высоких профессионально-этических установок педагога, на основе его отношения к педагогической деятельности в целом. Это самый продуктивный стиль общения – это общение, основывающееся на взаимной увлеченности учителя и учащихся той или иной деятельностью. В основе этого единства лежат высокий профессионализм учителя и его этические установки.

2. ***Общение на основе дружеского расположения***. Его также можно отнести к высоко продуктивному стилю общения. Такой стиль общения рассматривается как предпосылка развития совместной творческой деятельности учителя и учащихся, в основе которой лежит увлеченность общим делом. Дружественность и увлеченность общим делом – это стили, тесно связанные между собой. Педагог выступает в качестве старшего помощника, наставника, полноправного участника деятельности. Однако при этом следует избегать панибратства. А. С. Макаренко отмечал в своих работах, что «никогда педагог не должен допускать со своей стороны тона фривольного: зубоскальства, рассказывания анекдотов, никаких вольностей в языке, передразнивания, кривляния и т.п. С другой стороны, совершенно недопустимо, чтобы педагоги в присутствии воспитанников были угрюмыми, раздражительными, крикливыми»[4].

3. ***Общение-дистанция***. Это самый распространенный среди педагогов стиль общения. Его используют как опытные учителя, так и начинающие. В системе взаимоотношений учителя и учащихся постоянно прослеживается дистанция во всех сферах деятельности: в обучении со ссылкой на авторитет, профессионализм учителя, в воспитательной работе со ссылкой на жизненный и профессиональный опыт учителя, его возраст, стаж работы. Превращение данного стиля в доминирующий в деятельности учителя влечет за собой к утверждению авторитарного принципа взаимодействия с учащимися, снижает творческий уровень работы педагога, негативно сказывается на результатах обучения и воспитания учащихся. Многие начинающие учителя совершенно ошибочно полагают, что общение-дистанция

[4] Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8 т. – М., 1984. – Т.5. – С. 86.

помогает им утвердиться в среде учащихся, забывая о том, что авторитет приобретается в процессе взаимопонимания, совместной творческой деятельности, построенной на увлеченности общим делом, взаимном интересе, дружественности и уважении.

4. ***Общение-устрашение***. Этот стиль общения следует отнести к негативной форме общения. Его антигуманный характер, прежде всего, характеризует учителя как несостоявшегося педагога, обладающего низким уровнем профессионализма, отсутствием умения организовать продуктивные виды деятельности, увлечь учащихся интересным, актуальным для них общим делом. В творческом отношении общение-устрашение совершенно бесперспективное общение, строго регламентирующее образовательный процесс и не создающее коммуникативной атмосферы взаимоотношений с учащимися.

5. ***Общение-заигрывание***. Такой стиль общения характерен для начинающих учителей, стремящихся к популярности, завоеванию авторитета, установлению контакта с детьми. Но в этом случае общение может обеспечить лишь дешевый, ложный авторитет, который можно очень быстро потерять в глазах своих учеников. Отсутствие профессионального опыта, низкий уровень профессионально-педагогической и коммуникативной культуры, умений педагогического общения, а также опыта педагогической деятельности являются главными предпосылками появления данного стиля общения в деятельности молодого учителя.

Большой практический опыт В. А. Кан-Калика позволил ему выделить несколько типичных моделей общения педагога с учащимися. Приведем их краткие характеристики.

Модель I. Педагог над классом. Он увлечен наукой, знаниями, он находится на недосягаемой высоте. Учащиеся для такого педагога только объекты, воспринимающие знания. Учителя мало интересуют интересы учащихся, свое общение с ними он сводит к сообщению, передачи учебной информации. В результате такого общения наблюдается психологическое отчуждение учителя от учащихся, их пассивность, безынициативность, нежелание учиться.

Модель II. Педагог дистанцирован от учащихся. В качестве основных ограничителей взаимодействия с ними выступают:

- подчеркнутое превосходство учителя над учащимися;
- стремление передать учебную информацию, а не обучать;

- отсутствие у учителя желания сотрудничать с учащимися;
- снисходительно-покровительственное отношение учителя к учащимся.

Результатом такого общения являются отсутствие межличностного контакта, равнодушие учащихся к учителю, слабая обратная связь.

Модель III. Учитель избирательно строит свои отношения с учащимися. В одном случае его внимание концентрируется на группе учащихся, которые интересуются его предметом, посещают кружки и факультативные занятия по профилю предмета, хорошо учатся. Остальные учащиеся остаются без внимания учителя. В другом случае учитель обеспокоен слабой успеваемостью учащихся и все его внимание сосредотачивается на тех детях, которым необходима дополнительная помощь в обучении, учитель пытается увлечь детей своим предметом и в этом случае остальные учащиеся класса остаются без внимания учителя. В результате нет целостной системы межличностных отношений между учителем и учащимися, что ведет к конфликтным ситуациям.

Модель IV. Педагог в процессе обучения слышит только себя, он поглощен своими мыслями, идеями, решением возникающих коммуникативных и педагогических задач и не обращает внимания на учащихся, не чувствует их. Результатом такого стиля общения педагога является слабая обратная связь, что мешает учителю во время корректировать учебно-воспитательный процесс с учетом интересов, особенностей и возможностей учащихся.

Модель V. Учитель направленно и последовательно действует на основе спланированной программы, не обращая внимание на изменяющиеся обстоятельства, требующие изменения стиля общения. В результате такого общения возникает опасность несовпадения запланированного учебно-воспитательного процесса с реальным, что ведет к снижению педагогической эффективности обучения и воспитания учащихся.

Модель VI. Учитель делает себя главным, единственным инициатором педагогического процесса, пресекая другие формы учебной инициативы. В такой обстановке теряется инициатива учащихся, не развивается их творческая самостоятельность, снижается позитивные мотивы учения.

Модель VII. Учитель постоянно мучается сомнениями, правильно ли его понимают ученики, верно ли они истолковывают его замечания, не обижаются ли на него. Такой учитель больше обеспокоен отношениями между ним и учащимися, нежели учебно-воспитательным процессом.

Модель VIII. В системе взаимоотношений учителя с учащимися преобладают дружеские характеристики, способствующие развитию увлеченности, творческой самостоятельности, уважительного отношения друг к другу, инициативности, совместной деятельности.

В педагогической практике чаще всего наблюдается сочетание различных моделей и стилей в той или иной пропорции, когда доминирует один из них.

Кроме перечисленных выше стилей и моделей общения учителя с учащимися существуют и другие подходы к их классификации.

Так, по характеру отношений между педагогом и учениками, выделяют три традиционных стиля общения: авторитарный (или административный, волевой, директивный), демократический (или коллегиальный, товарищеский) и либеральный (или свободный, нейтральный, попустительский).

Авторитарный стиль общения – это стиль одностороннего жесткого воздействия на учеников.

Учителя с авторитарным стилем часто используют запреты и ограничения; они избирательны по отношению к детям; злоупотребляют низкими отметками. Общение в авторитарном стиле пробуждает у ребенка состояния незащищенности и тревожности. При этом учителя с авторитарным стилем нередко добиваются высоких показателей в обучении и положительного отношения администрации. Авторитарные учителя держат «железную» дисциплину, предъявляют строгие и однозначные требования. Это зачастую находит поддержку и у родителей, и у руководства школы. Авторитарный стиль мешает налаживать коллективистические отношения, атмосферу сотрудничества, свободного творчества, исследовательского поиска на уроках и во внеурочной деятельности. Авторитарный стиль основывается на превосходстве учителя над учащимися. Педагог единолично решает все вопросы, касающиеся жизнедеятельности класса, отдельного ученика. Исходя из собственных установок, учитель определяет цели и содержание взаимодействия с учащимися, субъективно оценивает результаты деятельности. Противодействие учащихся такому стилю общения чаще всего приводит к возникновению конфликтных ситуаций.

Либеральный стиль общения характеризуется безынициативностью, непоследовательностью в требованиях, нерешительностью в трудных ситуациях.

Педагог не контролирует процесс выполнения своих требований, берёт часть работы учеников на себя, хаотично снижает требования. Такой стиль может повести к недисциплинированности учеников, к невысоким образовательным результатам. При этом педагог может вести себя вполне доброжелательно по отношению к обучающимся и даже переоценивать их возможности. Либеральный стиль общения характеризуется стремлением учителя минимально включаться в деятельность, желанием снять с себя всякую ответственность за ее результаты. Учитель формально исполняет свои функциональные обязанности, ограничиваясь только проведением уроков. Попустительский стиль общения предполагает тактику невмешательства, основу которой составляют равнодушие, незаинтересованность проблемами ребят. Следствием такого стиля общения является отсутствие контроля за деятельностью учащихся, динамикой их личностного роста и развития.

Демократический стиль, или стиль сотрудничества является альтернативой двум предыдущим.

Это наиболее эффективный стиль педагогического общения. Он характеризуется широтой контактов с обучающимися, доверительным и уважительным отношением к ним. Учитель налаживает эмоциональный контакт с отдельными учениками и с классом в целом, вовлекая ребят в сотрудничество. Он не подавляет строгостью или страхом наказания, но предъявляет конкретные, выполнимые требования и добивается их выполнения. Демократический стиль педагогического общения характеризуется потребностью в обратной связи, умением вступать в диалог, признавать свои ошибки. Демократический стиль наилучшим образом сочетается с работой по активизации познавательной деятельности ребенка. В классе, где учителя демонстрируют демократический стиль общения, возникает дружеское взаимопонимание между детьми, формирование коллективистических отношений. При таком стиле общения педагог ориентирован на повышение роли учащегося во взаимодействии, на привлечение каждого ученика к участию в школьных (классных) делах, принятию самостоятельных решений, формирование личной ответственности за результаты. Отличительной чертой такого стиля общения является положительное отношение учителя к учащимся, адекватная оценка их возможностей, успехов, глубокое понимание целей и мотивов поведения учащихся, умение прогнозировать развитие личности ученика. Демократический

стиль вызывает положительные эмоции, радость от встречи со школой, способствует формированию адекватной самооценки, учит ценить сотрудничество и взаимопомощь.

В практической деятельности, на разных этапах ее реализации могут доминировать тот или иной стиль общения. Так в классах, имеющих низкий социально-психологического и личностного развития, наиболее эффективным является авторитарный стиль общения. В период становления классного коллектива иногда более целесообразным является либеральный стиль общения. Стиль педагогического общения серьезно зависит от включенности учителя в жизнь школы и класса, от того, насколько хорошо педагог знает детей. Незнание детей и неумение учитывать их индивидуальные особенности в сочетании с претензией на демократический стиль общения неизбежно ведет к либерализации и, возможно, к последующему откату в сторону авторитарного стиля.

Кроме того, «в чистом виде» тот или иной стиль педагогического общения встречается редко. На практике конкретный педагог часто проявляет смешанный стиль общения. Обычно смешанный стиль – это сочетание либо авторитарного и демократического, либо сочетание демократического и либерального стилей.

Известны и другие типологии стилей педагогического общения. Так, Л. М. Митина[5] выделяет 4 стиля педагогического общения, два из которых являются полярными, а два – промежуточными: эмоционально-импровизационный, эмоционально-методичный, рассуждающе-импровизационный, рассуждающее-методичный. В основе данной типологии лежат такие содержательные характеристики как методичность – импровизационность, а из динамических характеристик – рассудительность – эмоциональность. Таким образом, одни из параметров относятся к характеру и содержанию педагогического общения, а другие – к личности учителя.

Приведем краткое описание названных стилей.

Эмоционально-импровизационный стиль. Учителя, в деятельности которого доминирует данный стиль, отличает преимущественная ориентация на процесс обучения. Объяснение нового материала

[5] Психолого-педагогическое образование: технологический аспект. Учебно-методическое пособие. / Под ред. Е. Н. Селиверстовой, В. А. Зобкова, Л. А. Романовой, О. В. Филатовой. – Владимир: ВГПУ, 2000. – С. 237-239.

учитель строит логично, интересно, однако в процессе объяснения у него часто отсутствует «обратная связь» с учащимися. Во время опроса учитель обращается ко многим учащимся, в основном сильным, интересующих его, спрашивает их в быстром темпе, задает неформальные вопросы, но мало дает им говорить, не дожидается, пока они сформулируют ответ самостоятельно. Он часто практикует коллективные обсуждения, стимулирует спонтанные высказывания учеников.

Эмоционально-методичный стиль. Учителя, придерживающиеся данного стиля общения, ориентируются как на процесс, так и на результаты обучения. Они поэтапно отрабатывают учебный материал, внимательно следят за уровнем знаний как сильных, так и слабых учащихся. В их деятельности постоянно представлены закрепление и повторение учебного материала, контроль знаний учащихся. Они часто меняют виды работы на уроке, практикуют совместные обсуждения. В отличие от учителя предыдущего типа, учитель данного типа общения стремится активизировать детей не внешней развлекательностью, а прочно заинтересовать их особенностями самого предмета.

В целом, учителей эмоциональных стилей отличает повышенная чувствительность, стимулирующая, с одной стороны, личностную тревожность и их зависимость от ситуации на уроке, с другой стороны, – чуткость и проницательность. Для них также характерны гибкость, импульсивность.

Учителя рассуждающих стилей отличаются от первых несколько сниженной чувствительностью, обусловливающей их меньшую зависимость от ситуации на уроке, отсутствием демонстративности, самолюбования. Для них характерны осторожность, традиционность.

Рассуждающе-импровизационный стиль. По сравнению с учителями эмоциональных стилей, учитель, держащийся данного стиля общения, проявляет меньшую изобретательность в подборе и варьировании методов обучения, не всегда способен обеспечить высокий темп работы, реже практикует коллективные обсуждения; время спонтанной речи учащихся на его уроках также меньше. В то же время учитель меньше говорит на уроке сам, особенно во время опросов, предпочитая косвенное воздействие, посредством подсказок, уточнений, давая возможность отвечающим детально оформить ответ.

Рассуждающе-методичный стиль. Данный учитель ориентируется преимущественно на результаты обучения и проявляет консервативность в использовании средств и способов педагогической деятельности. Высокий уровень методичности – систематичность закрепления, повторения учебного материала, контроля знаний учащихся – сочетаются у него с малым стандартным набором используемых методов обучения, предпочтением репродуктивной деятельности учащихся, редким проведением коллективных обсуждений. В процессе опроса учитель обращается к отдельным учащимся, давая каждому много времени на ответ, особое внимание уделяя слабым ученикам.

В целом, совершенствование педагогической деятельности видится в сближении содержательных характеристик с личностными, например, методичности с эмоциональностью, а импровизированности с рассудительностью. Таким образом, более предпочтительными являются промежуточные стили, нежели полярные.

Думающий, искренне заинтересованный в своих учениках педагог, осмысливая и анализируя свою деятельность, должен серьезно задумываться над тем, какой стиль общения является для него наиболее оптимальным, максимально учитывать индивидуальные особенности каждого ученика и классного коллектива в целом.

Учитель должен быть гибким и мобильным в выборе стиля общения, активно использовать различные формы и методы педагогической диагностики, результаты которой окажут ему несомненную помощь в выборе стиля общения.

Выбирая стиль педагогического общения, следует помнить, что само общение является таким видом взаимодействия людей, в котором участвующие в нем лица своим внешним обликом и поведением оказывают более или менее сильное влияние на притязания и намерения, на состояние и чувства друг друга. Причем, одни люди без труда вступают в общение с окружающими, создают или поддерживают хорошее настроение, другие – вносят в свои взаимоотношения с людьми напряженность, провоцируют негативные эмоции. Это указывает на то, что каждый человек обладает индивидуальным стилем общения, по-разному реагируют на эмоциональные состояния окружающих их людей. Одни достаточно мобильны и гибки в установлении контакта с людьми, чутко реагируют на их реакции и умеют быстро менять тактику общения, учитывая особенности участвующих в общении

людей. Другие на такие изменения не способны и в общении с разными людьми, при разных обстоятельствах демонстрируют один и тот же стиль общения.

Гибкость, мобильность, наблюдательность, умение адекватно реагировать на эмоциональное состояние партнера особенно важно учитывать в педагогической деятельности. Педагогическая практика и результаты многочисленных исследований убедительно доказывают, что эмоциональное состояние учащихся, их психическое и соматическое здоровье, успех в учебе во многом зависят от стиля педагогического общения. Так, например, состояние спокойного удовлетворения и радости относительно чаще возникает у учащихся из тех классных коллективов, в которых воспитатель придерживается демократических принципов в своем общении со школьниками. В то же время состояние подавленности у учащихся чаще наблюдается, когда учитель – личность авторитарного склада, а переживания гнева и злости у учащихся чаще отмечается, когда учитель непоследователен в своих действиях и требованиях к ним.

Следует помнить, что учащиеся, относящиеся к разным группам по успехам и отношению к учению (отличники, средние по успеваемости учащиеся и отстающие), по-разному реагируют на стиль общение. Например, учащиеся-отличники по частоте переживания радости при разных стилях общения практически не отличаются друг от друга, в то время как отстающие ребята более чутко реагируют на стиль общения и существенно отличаются друг от друга по своим переживаниям. Состояние спокойного удовлетворения у школьников, средних по успеваемости, чаще встречается в классах, в которых работает учитель, придерживающийся демократического стиля общения. Таким образом, существуют довольно устойчивые зависимости между моделью и стилем общения, которым отдает предпочтение педагог, и характером переживаний, которые возникают у учащихся.

Необходимо подчеркнуть и значимость для каждого педагога осознания и обретения собственного индивидуального стиля общения с учащимися.

Индивидуальный стиль педагогического общения формируется на основе самостоятельного выбора учителем коммуникативных операций. Выбор, сделанный в соответствии с требованиями деятельности и свойствами индивидуальности педагога, вызывает эмоциональ-

ное состояние удовлетворенности, и, наоборот, если стиль общения противоречит личностным особенностям педагога, наступает состояние эмоционального дискомфорта. Становление индивидуального стиля педагогического общения, исключающее слепое подражание и копирование какого-либо образца, является определяющим фактором формирования педагогического мастерства.

Еще одним значимым аспектом педагогического общения, на котором мы хотели бы более подробно остановиться, вне осмысления которого нельзя вести речь об эффективности выстраиваемых между учителем и учениками отношений, являются уровни общения.

1.4. Уровни общения

Уровень общения – определенные поведенческие проявления, позволяющие судить об особенностях воздействия одного партнера на другого, о характере их взаимодействия. Существуют различные подходы к классификации уровней общения. Наиболее распространенной является иерархия уровней общения, предложенная А. Б. Добрович, в которой он выделяет семь уровней общения: примитивный, манипулятивный, стандартизированный, конвенциональный, игровой, деловой, духовный.[6]

Рассмотрим их более подробно.

Слово «примитивный» означает «слишком упрощенный», «простой», «несложно устроенный».

[6] Лобанов А. А. Основы профессионально-педагогического общения : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М. : ИЦ Академия, 2004. – С. 99-121. https://docsportal.net/3391421/

При общении на ***примитивном уровне*** хотя бы один из его участников (а возможно, что и оба) задается простыми вопросами: кто перед ним? С кем он имеет дело? Что представляет собой партнер по общению? Главное, что интересует автора подобных вопросов, – кто сильнее: он или его партнер по общению? В зависимости от этого выбирается тактика взаимодействия с собеседником, причем, как правило, также довольно примитивная.

Если оказывается, что партнер не соперник в физическом или интеллектуальном плане, то с ним можно не церемониться диктовать свои условия общения. Со «слабым» партнером контакт заканчивается обычно ругательствами и насмешками, а с «сильным» – извинениями либо угрозами (угрозы произносятся тогда, когда партнер уже отошел на безопасное расстояние).

На ***манипулятивном уровне***, по крайней мере, один из партнеров пытается прибегнуть к различного рода ухищрениям и уловкам с целью получения определенной выгоды для себя. Партнер по общению рассматривается как соперник в игре, которую непременно надо выиграть. Выигрыш означает выгоду: если не материальную или житейскую, то, по крайней мере, психологическую.

Приемы, используемые манипуляторами, могут иметь довольно широкий диапазон.

Манипуляторы могут демонстрировать своему партнеру:

- агрессивность, враждебность или высокомерие;
- дружеское расположение, готовность принять участие в решении проблем, стоящих перед партнером по общению;
- сознательно прикидываться несчастными, больными, нуждающимися в помощи или опеке и т.д.

Встречаются манипуляторы, умело сочетающие различные манипулятивные приемы и ловко пускающие их в ход в различных ситуациях. Независимо от используемых приемов всех манипуляторов объединяет нечто общее: благодаря своим манипуляциям они вынуждают партнера по общению совершать выгодные им шаги.

Американский психолог Э. Шостром в своей книге «Анти-Карнеги, или Человек-манипулятор» утверждает, что практически каждый человек прибегает к манипуляциям в тех или иных ситуациях своей жизни, чтобы добиться для себя того или иного блага.

Манипуляция - это вид психологического воздействия, при котором мастерство манипулятора используется для скрытого внедрения в психику адресата целей, желаний, намерений, отношений или установок, не совпадающих с теми, которые имеются у адресата в данный момент.

Описывая различные способы манипулирования, автор выделяет четыре типа манипулятивных систем[7]: активный, пассивный, соревнующийся и безразличный манипулятор. Рассмотрим их более подробно.

Активного манипулятора отличает использование активных методов воздействия на партнера по общению. Он энергичен, инициативен. У него всегда есть вопросы и предложения к партнеру, есть варианты необходимых действий и решений. Он сам ищет и, как правило, находит возможности для встречи с партнером с целью решения своих проблем.

Активный манипулятор максимально использует свое социальное положение: директора, начальника, учителя, попечителя, родителя, старшего по возрасту или званию. Он довольно часто использует атрибуты авторитарного стиля воздействия: приказной тон, строгий голос, сердитый взгляд, категоричные высказывания, угрозы наказаний или других нежелательных для партнера последствий.

Активным манипулятором может быть не только взрослый человек, но также школьник или дошкольник, умело использующий активные методы воздействия на своих сверстников, учителей или родителей.

[7] Шостром Э. «Анти-Карнеги», или Человек-манипулятор». http://nkozlov.ru/library/s42/d395/?full=1

Пассивный манипулятор – это полная противоположность манипулятора активного. Он получает свой выигрыш не за счет активного давления на партнера, не за счет пристройки «сверху», а благодаря разыгрыванию пристройки «снизу». Пассивный манипулятор предстает перед партнером то беспомощным, то глупым, то бестолковым. Всем своим видом он дает понять, что у него сейчас очень сложные проблемы, что он несчастен, что у него не хватает ни способностей, ни сил, чтобы справиться с конкретной учебной задачей или жизненной ситуацией. Демонстрируя свою вялость, пессимизм и пассивность, такой манипулятор подвигает своего более активного партнера (сверстника или взрослого) думать и работать за себя, а, следовательно, и на себя.

Соревнующийся манипулятор выбирает довольно гибкую тактику взаимодействия со своими партнерами. Для него жизнь – это постоянный турнир, состоящий из серии побед и поражений. В этой жизни он отводит себе роль бдительного бойца, внимательно изучающего сильные и слабые стороны своих партнеров по общению. И в зависимости от особенностей того или иного партнера он умело пускает в ход активные или, напротив, пассивные методы взаимодействия с ним. Если партнер слаб, то соревнующийся манипулятор энергично использует активные методы воздействия на него, если же партнер является сильным соперником, то в ход идут пассивные методы взаимодействия. Главное – получить свой выигрыш и добиться желаемого результата, а средства достижения не имеют существенного значения для такого манипулятора. Следует, однако, отметить, что активный манипулятор не опускается до примитивного уровня общения, его активные методы хотя и оказывают давление на партнера, но выглядят более корректно, нежели у примитивного партнера.

Безразличный манипулятор играет в безразличие и индифферентность. Всем своим видом он демонстрирует, что его мало волнуют происходящие события, не интересуют окружающие люди, что он безразличен к конкретному партнеру по общению и готов с легкостью расстаться с ним. На самом деле это безразличие искусственное, напускное. И происходящие события, и окружающие люди, и конкретный партнер по общению далеко не безразличны такому манипулятору. Манипулирование безразличностью как раз и затевается с

определенной целью – удержать партнера возле себя, подчинить его себе.

Итак, философия *активного манипулятора* зиждется на том, чтобы главенствовать и властвовать во что бы то ни стало.

Философия *пассивного манипулятора* – никогда не вызывать раздражения.

Философия *соревнующегося манипулятора* – выигрывать любой ценой.

Философия *индифферентного манипулятора* – отвергать заботу.

Это очень важно понимать, поскольку манипулятор, как бы хитер он ни был, предсказуем. И если правильно «поставить ему диагноз», то совсем не сложно вычислить, как он будет вести себя в той или иной ситуации.

Безусловно, общаться с манипулятором довольно сложно, ведь манипуляции и используются для того, чтобы переиграть партнера по общению и добиться получения своего выигрыша. Некоторые люди, понимая, что ими манипулируют, пытаются также прибегнуть к манипулированию. Однако это удается далеко не всем. Ведь манипулятор сознательно затевает свои манипуляции, заранее рассчитывает определенные ходы. Его манипуляции выглядят естественно, действия логически связаны друг с другом и вплетены в ткань естественного разговора по какой-либо существенной проблеме. А партнер, пытающийся экспромтом отвечать манипуляциями на действия манипулятора, как правило, к подобному не подготовлен ни психологически, ни логически, ни технологически. Поэтому если человек чувствует, что им начинают манипулировать, то лучше попытаться найти «противоядие» против манипулятора не через контригру, а через уход от его игры.

Стандартизированный уровень общения основывается на неких стандартах, а не на взаимном схватывании партнерами актуальных ролей друг друга и постепенном развертывании каждым из них своего «ролевого веера». Другим названием этой формы общения может быть «контакт масок».

Этот уровень используется, когда общение носит вынужденный характер для человека.

Стараясь как-то защитить себя от нежелательных контактов или, по крайней мере, ограничить их, человек пытается спрятать свое истинное состояние за неким известным стандартом, как бы спрятать свое лицо за воображаемую маску. Так, «маска тигра» позволяет демонстрировать агрессивность и держать партнера на расстоянии; за «маской зайца» можно спрятаться, чтобы не навлечь на себя гнева или насмешек со стороны более сильного партнера. Этой же цели могут служить «маска робости», «маска послушания», «маска угодливости».

Общение с человеком в маске довольно затруднительно, ведь маска для того и надевается, чтобы спрятать за ней что-то свое, личное. Контакт масок означает ограничение, накладываемое на участие собственной личности в диалоге, поскольку вместо себя человек предлагает партнеру общаться с той или иной маской. Подлинного общения с партнером в маске не получится. Поэтому, если мы хотим общаться с человеком, а не с маской, то надо добиться снятия маски.

Слово «конвенция» означает «соглашение», «договоренность между сторонами». Общение на ***конвенциональном уровне*** требует от партнеров высокой культуры общения (умения «договариваться»).

Человек испытывает потребность в контакте, у него возникает так называемая установка на внешнюю коммуникацию («поговорить бы с кем-нибудь»), усиленная тем, что имеется реальный партнер. Партнеры по общению могут достигать определенного соглашения, как бы заключать конвенцию о правилах общения и придерживаться этих условных правил при взаимодействии. Конвенциональный уровень общения можно считать оптимальным для разрешения личных и межличностных проблем в человеческих контактах.

Игровой уровень общения располагается выше конвенционального уровня. На игровой уровень общения (как и на другие высокие уровни) мы выходим лишь с теми людьми, которых хотя бы немного уже знаем и с которыми нас связывает определенное чувство – если не взаимное, то, по крайней мере, еще не омраченное обидами и разочарованиями. На игровом уровне человеку хочется быть интересным для своего партнера, хочется произвести на него впечатление, понравиться ему.

В отличие от манипулятивного уровня, где манипулятор равнодушен или недружелюбен к своему собеседнику, общение на игровом уровне строится на неравнодушии к партнеру, на определенной симпатии к нему, на желании продолжать с ним общение. Общение здесь выходит на первое место, оно доставляет радость обоим партнерам, игра принимается обеими сторонами.

Примерами общения на этом уровне могут служить общение влюбленных друг в друга девушки и юноши, общение учеников со своей учительницей, на уроках которой весело и интересно, общение сверстников, имеющих общее увлечение. Партнеры как бы приглашают друг друга к игре, к игровому соперничеству. В этой игре могут быть обмены не только «поглаживаниями», но и «уколами». Однако эти «уколы» носят мирный характер, легко распознаются партнерами и прощаются друг другу. Все виды взаимодействия доставляют им удовольствие, общение на этом уровне приятно обеим сторонам.

При общении на ***деловом уровне*** на первый план выступают деловая или умственная активность партнера, компетентность в совместно решаемых вопросах, способность делать дело. «Я» человека как бы отодвигается на задний план, а на первый план выходит дело, отношение к нему. Успех общего дела, преодоление возникающих в ходе совместной деятельности трудностей – все это способствует

успешному осуществлению общения на этом уровне. Даже если один из партнеров в сердцах обругает другого, то это обычно не воспринимается как оскорбление или обида, так как партнеры заняты не своими собственными персонами, а обеспокоены успешным завершением общего дела.

Общение на деловом уровне не так празднично, как на игровом, но зато значительно серьезнее и глубже. Из общения на деловом уровне люди выносят не только зримые плоды совместной деятельности в виде созданных материальных или духовных ценностей, но и стойкие чувства взаимного доверия, привязанности, теплоты. А бывает, напротив, – неприязни и антипатии друг к другу.

Духовный уровень общения не случайно занимает самое высокое место среди других уровней. При общении на этом уровне партнеры не просто проявляют интерес друг к другу или принимают участие в совместной деятельности, доставляющей им удовлетворение. Для общения на этом уровне характерна определенная устремленность партнеров друг к другу, желание видеть партнера, говорить с ним, задавать ему вопросы, делиться сокровенными мыслями, делать что-то важное для него. Партнер становится настолько значимым и желанным для другого, что общение с ним воспринимается как высшее благо, как праздник души.

В общении на этом уровне каждый из партнеров хочет добра другому, каждый готов уступить, чем-то пожертвовать, взять на себя сложную часть совместного труда, лишь бы партнеру было хорошо. Такая позиция располагает к открытому общению, создает особую доверительную атмосферу контакта, содержит благоприятные условия для установления подлинно нравственных отношений между партнерами. Оба партнера стремятся не жалеть друг для друга душевных сил, все делают от души, от чистого сердца. Каждый испытывает радость от успехов партнера, искренне огорчается при его неудачах и затруднениях. Такое общение не утомляет, а, напротив, подпитывает партнеров жизненной энергией, доставляет им радость от контактов друг с другом.

Мы кратко охарактеризовали уровни, на которых, согласно классификации, предложенной А. Б. Добровичем, может осуществляться общение. Однако реальный процесс общения, как правило, осуществляется не на одном, а на нескольких уровнях. По характер-

ным признакам поведения партнеров можно с определенной степенью уверенности говорить об уровне, на котором они общаются. Понимание особенностей общения на различных уровнях позволит педагогам и всем, кто постоянно погружен в сферу «человек – человек», быть не пассивным участником общения, а осознанно включаться в процесс взаимодействия с людьми, в определенной степени управлять этим процессом.

Таким образом, для продуктивной деятельности учитель должен помнить, что общение пронизывает весь педагогический процесс, каждый его компонент, быть предельно чутким к малейшим его изменениям, вовремя корректировать свои отношения с учащимися, выбирать наиболее адекватные сложившейся ситуации стили и уровни общения.

Организуя свое взаимодействие с учениками, учитель должен учитывать не только факторы, способствующие, но и факторы, препятствующие нормальному течению педагогического общения. Среди них немаловажное место принадлежит барьерам общения.

1.5. Барьеры общения

Под ***барьерами общения***[8] подразумевают те многочисленные факторы, которые служат причиной конфликтов или способствуют их появлению. Ведь у партнеров по общению часто разные, нередко и противоположные желания, стремления, установки, характеры, манеры общения, разное самочувствие.

[8] Камардина Г. Г. Психологические трудности общения: основы психотехнологии: Учебное пособие. –Ульяновск, 2000. – С. 5.

Наличие барьеров на пути установления контакта увеличивает психологическую дистанцию между партнерами, снижает уровень взаимного самораскрытия и степень взаимного доверия, деформирует характер взаимодействия в общении.

Препятствия в процессе общения могут быть как общепсихологического, так и социально-психологического характера.

Различают *барьеры взаимодействия:*

- мотивационный барьер (возникает, если у партнеров разные мотивы, побуждающие их к вступлению в контакт);
- этический барьер (возникает тогда, когда взаимодействию с партнером мешает его нравственная позиция, несовместимая с вашей);
- барьер стилей общения (возникает, когда партнеры существенно отличаются друг от друга стилями общения, зависящими, как известно, и от темперамента, и характера, и мировоззрения, и формирующегося под влиянием воспитания, окружения, профессии);
- барьер некомпетентности (возникает в том случае, когда некомпетентность партнера вызывает чувство досады, ощущение потерянного времени).

Барьеры восприятия и понимания:

- эстетический барьер (возникает в том случае, когда партнер неопрятно, неряшливо одет или обстановка в его кабинете, вид рабочего стола не располагают к беседе);
- барьер отрицательных эмоций (возникает в общении с человеком, испытывающим чувство неудовлетворенности, расстроенным, переживающим стресс и пр.);
- барьер состояние здоровья (возникает при общении с человеком, испытывающим физическое недомогание; людям обычно не составляет большого труда по внешним признакам догадаться о том, что происходит с человеком, выбрать соответствующий тон, слова или сократить время общения, чтобы не утомлять собеседника, которому нездоровится);
- барьер установки (возникает, когда партнер обладает заведомо негативной установкой по отношению к партнеру по общению);
- барьер двойника (возникает, когда мы невольно судим о каждом человеке по себе, ждем от партнера по общению такого поступка, какой совершили бы на его месте сами).

Коммуникативные барьеры:

- семантический барьер (возникает, когда слова, имеющие не одно, а несколько значений, используются в незнакомом или редко употребляемом значении; когда люди общаются в разных «смысловых» полях; когда партнером по общению используются жаргонные слова, тайные языки, часто употребляемые в какой-либо группе образы, примеры и пр.);
- неумение выражать свои мысли, или логический барьер (возникает, если человек, с нашей точки зрения, говорит или делает что-то в противоречии с правилами логики; тогда мы не только отказываемся его понимать, но и эмоционально воспринимаем его слова отрицательно);
- плохая техника речи, или фонетический барьер (возникает, когда говорят на иностранном языке или используют большое число иностранных слов или специальную терминологию; когда говорят быстро – речь-скороговорка, невнятно и с акцентом; когда имеют место звуки-паразиты, дефекты речи);

• неумение слушать (возникает, когда партнер перебивает, начинает говорить о своем или уходит в собственные мысли и вовсе не реагирует на ваши слова);

• барьер модальностей (возникает тогда, когда человек не задумывается о приоритетном канале восприятия информации другим человеком. Известно, что человек способен воспринимать окружающий мир с помощью пяти органов чувств: зрение; слух; обоняние; осязание; вкус. Однако для каждого из людей существует приоритетный орган, основываясь на восприятии которого мы и рисуем собственную картину мира);

• барьер характера (возникает, когда партнерами по общению выступают люди с ярко выраженными особенностями темперамента, что может их сделать неудобными собеседниками).

Перечисленные нами барьеры, безусловно, важны при организации общения. Однако, как показывает практика, в педагогической деятельности *наиболее часто возникают следующие барьеры* (*Н. В. Клюева, М. А. Свистун*)[9], мешающие плодотворному педагогическому общению.

• *Незрелые поверхностные суждения* выступают наиболее распространенной причиной возникновения смыслового барьера между учителем и учеником является игнорирование мотивов поведения школьника, а нередко и приписывание ему таких мотивов, которых в действительности у него не было. Часто на основе привычки приказывать, предупреждать, советовать и читать мораль возникают так называемые «осудительные» барьеры.

• *Стереотипизация* – стремление классифицировать новое явление путем его отнесения к уже известным категориям. Например, даже при восприятии нового ученика педагог, опираясь на некоторые внешние признаки его облика и поведения, может сделать ошибочные предположения о внутренних качествах учащегося, а также причинах его поведения. Наиболее часто встречается у учителей стереотип, который мешает им наладить взаимоотношения с учащимися, стремление держаться за социальную роль. Может мешать учителю и стереотипное отношение к отдельным ученикам, стереотипные представления о возрастных особенностях детей.

[9] Корнева Л. В. Психологические основы педагогической практики : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. – М.: ВЛАДОС, 2006. – С. 17.

- *Озабоченность и занятость самим собой* – один из барьеров общения, поскольку, находясь в состоянии повышенной тревожности, погружения в себя, человек вряд ли способен к эффективному общению. К тому же он может сделать нервозным или рассеянным своего собеседника, слишком часто отвлекаясь от темы разговора.
- *«Сверхреакция» на эмоционально окрашенные слова* (процесс взаимодействия искажается, когда отношения между людьми выходят за рамки «эмоциональной нормы», да еще к тому же кто-то из участников общения не может или не хочет сдержаться и пускает в ход слова с негативной эмоциональной окраской. Это способно прервать общение даже между близкими людьми).
- *Необоснованное перебивание* (как правило, без необходимости перебивают сообщение другого люди, имеющие более высокое социальное положение или власть, а именно: руководители, учителя, родители. Оборвав на полуслове, собеседник сбивает партнера по общению с мысли, негативно воздействует на его эмоциональное и моральное состояние).
- *«Скрытая повестка дня»* (имеется в виду тот случай, когда участники коммуникации имеют глубинные, скрытые интересы, которые не видны окружающим. Процесс общения здесь, как правило, затруднен, и сообщение может остаться непонятым).

В качестве психологических барьеров в организации взаимоотношений с учащимися также выделяют барьер «боязни класса», барьер недостаточности развитых выразительных средств общения, барьеры авторитарности, безучастия, личностной отстраненности, безынициативности.

В качестве *барьеров общения* могут выступать и известные *феномены межличностного восприятия*:

- *идентификация* – суждение о другом человеке по аналогии с собой. Причина непонимания или конфликта заключается часто в неумении педагога встать на позицию учащегося;
- *«эффект ореола»* – при общем положительном отношении к учащемуся его отдельные достоинства завышаются, а отдельные недостатки занижаются, преуменьшаются. При общем негативном отношении и впечатлении действует противоположная тенденция;
- *стремление к внутренней непротиворечивости* сложившихся представлений о другом человеке. Данный феномен означает, что лю-

ди стремятся, часто бессознательно, построить непротиворечивый образ другого человека. А знания, не вписывающиеся в сложившуюся схему, могут также бессознательно вытесняться;

- *проекция* – бессознательное влияние собственных личностных особенностей на формирование представлений о других;
- *восприятие другого на основе своего прошлого опыта*. Таким образом могут накапливаться стереотипы и шаблоны восприятия, искажающие процесс познания;
- *тенденция к устойчивости представления о другом* (понятно, что педагог не может строить каждый раз заново свои представления об учениках, но в таком случае он должен стараться поспевать за происходящими изменениями их личности).

1.6. Общение в конфликтных ситуациях

Часто барьеры, возникающие между участниками педагогического общения, приводят к конфликтным ситуациям.

Термин «***конфликт***» трактуется как столкновение противоположных интересов, взглядов, стремлений, как серьезное разногласие, открытый спор, приводящий к борьбе.

У большинства из нас сложилось представление о конфликте лишь как о негативном явлении, препятствующем нормальному про-

теканию общения людей и затрудняющем их совместную деятельность. Не случайно словосочетания «бесконфликтный человек», «бесконфликтный учитель», «бесконфликтный ученик», «бесконфликтный класс» прочно закрепились в педагогической практике и воспринимались как своеобразные образцы, на которые необходимо ориентироваться, выстраивая свои взаимоотношения с учащимися.

В последние годы представления о конфликте как нежелательном и деструктивном явлении претерпели существенные изменения. Специалисты по конфликтологии – науке, описывающей особенности возникновения и протекания различных конфликтов и способы выхода из конфликтных ситуаций, – рекомендуют педагогам не только не бояться столкновения мнений, не уходить от них, а, напротив, смело идти на конфликт, специально создавать проблемные ситуации и готовить учащихся к разрешению различного рода конфликтов.

Как мы уже отмечали, между участниками процесса общения часто возникают противоречия, обусловленные самыми разнообразными факторами, такими как, например, барьеры общения, несоответствующие сложившейся ситуации стили или уровни общения и др. Но любые ли противоречия, с которыми мы сталкиваемся как в повседневной жизни, так и в сфере образования, приводит к конфликту? Безусловно, нет! Очевидно, наличие противоречий – это еще не конфликт, а всего лишь возможные предпосылки к его возникновению между людьми. Противоречие, не затрагивающее личностных смыслов, интересов, жизненно значимых ценностей, обычно не перерастает в конфликт.

Для того чтобы произошло столкновение личностных смыслов, необходимы определенные обстоятельства, называемые конфликтной ситуацией.

Конфликтная ситуация – это сочетание обстоятельств, при которых создаются условия для обнаружения существенных различий во взглядах, интересах и намерениях субъектов, имеющих для них *личностный смысл*.

Знание психологических закономерностей и механизмов, лежащих в основе конфликтной ситуации, позволяет педагогу выбрать адекватную стратегию профессионального поведения, способствующего разрешению главной, основной проблемы, образующей «жало»

конфликтной ситуации. ***Анализируя конфликтную ситуацию, педагог может использовать следующие приемы***[10].

«Зондирование» – обращение к говорящему за уточнениями. Педагог с помощью уточняющих вопросов стремится получить информацию, нужную для успешного разрешения возникшего затруднения. Задавая вопрос: что вы хотите этим сказать? – учитель фокусирует говорящего на самом процессе говорения, а не на его личности. Такое выяснение помогает сделать сообщение понятным и способствует более точному его восприятию слушающим. Прежде чем сделать что-то, важно выяснить для себя, что именно я хочу сообщить или узнать и какой цели послужит данная информация («Поправьте меня, если я не прав»). Если оппонент не поправил, значит, он воспринял предложенное педагогом описание и видение ситуации.

«Эмоциональное отзеркаливание» происходит по формуле: «отражение чувств говорящего + отображение своих чувств». Отражение чувств – это описание эмоциональных переживаний одного из участников конфликтной ситуации, которое помогает ему полнее осознать свое состояние. А отображение педагогом своих чувств способствует выражению своего отношения к собеседнику: «Мне кажется, что вы чувствуете... и мне близки ваши чувства». Освобождение от бремени невыраженных чувств способствует конструктивному разрешению проблемы.

«Структурирование» педагогом собственных знаний о ситуации позволяет предотвращать беспредметность, расплывчатость последующего разговора. Для того чтобы знания о ситуации были достоверными, важно задавать вопросы учащемуся так, чтобы у него возникло желание отвечать, т.е. вступить в контакт и в открытой, конструктивной форме выразить свою позицию.

«Диалогическая позиция» предполагает отказ от педагогического менторства, поучения и ориентацию на обсуждение возникшей ситуации и доведение до понимания учащегося аргументов, подтверждающих обоснованность занятой педагогом позиции.

«Интерпретация» – объяснение (истолкование) поведения учащегося в конкретной ситуации; педагог может спросить его: «Если я

[10] Педагогическая психология: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. Н. В. Клюевой. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. С. 54-62.

правильно понял, то ты хотел сказать, что...», т.е. с помощью данного приема происходит соотнесение, «связывание» поведения учащегося с его намерениями, целями, эмоциональным состоянием.

«Выявление слабых аргументов (алогизмов) оппонента»: педагог в корректной форме указывает ученику на отсутствие последовательности в изложении им своей позиции, поверхностный анализ фактов своего поведения, необоснованные заключения, противоречивость в высказанных утверждениях.

«Перефразирование» высказываний оппонента в целях достижения более четкого понимания его смысловой позиции, соединения фрагментов разговора в смысловое целое. Основная цель перефразирования – собственная формулировка высказывания (позиции) учащегося как средство проверки его точности: «Как мне показалось, вы сказали, что...». Важно выбрать главное и выразить это своими словами.

«Резюмирование», как способ подытоживания основных идей, чувств, отношений, которые имели место в возникшей ситуации. Резюмирование помогает понять учащемуся, насколько точно ему удалось выразить свои мысли и переживания: «Если теперь подытожить сказанное вами, то...»

Описанные нами способы и приемы анализа конфликтной ситуации, безусловно, не исчерпывают весь арсенал, доступный педагогу. Кроме того, педагог должен помнить, что одно и то же действие у разных учащихся может вызвать подчас абсолютно противоположные реакции. Так, например, поглаживание по плечу может быть поразному оценено учеником: одному воспитаннику оно может помочь успокоиться, повысит его уверенность в себе. В другом случае, оно может вызвать отстранение, отчуждение учащегося, вплоть до агрессивной реакции, либо проявление замкнутости, «уход в себя».

Следует также помнить, что разрешение конфликтной ситуации административными мерами (вызов родителей, приглашение на педсовет...) чаще всего приводит к прекращению педагогического общения. Поэтому лучше использовать зарекомендовавшие себя как наиболее эффективные *следующие приемы*[11]:

[11] Лобанов А.А. Основы профессионально-педагогического общения : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М. : ИЦ Академия, 2004. С.152-163.

Юмор – это беззлобно-насмешливое отношение к чему-либо или к кому-либо. Благодаря юмору участники конфликта имеют возможность подняться над ситуацией и увидеть в ней смешные элементы. При этом важно, чтобы шутка была доступна для понимания каждого из субъектов, чтобы она не содержала сарказма или иронии, не была оскорбительной для них.

Признание достоинств заключается в выделении положительных черт субъекта конфликта, в акцентировании внимания на его положительных качествах. Это позволяет сделать своеобразный шаг навстречу партнеру, увидеть в нем не только недостатки, но и достоинства.

Компромисс представляет собой соглашение, к которому субъекты конфликта приходят на основе взаимных уступок. Использование компромисса позволяет перевести складывающуюся конфликтную ситуацию на конструктивный путь развития, поскольку педагог, обращаясь к достоинствам школьника, не наносит оскорблений его личности, а предлагает включиться в совместный поиск решения проблемы.

Третейский суд – это обращение конфликтующих субъектов за помощью к третьему лицу. Обычно к третейскому судье апеллируют, когда стороны начинают понимать, что самостоятельно они не смогут найти выход из создавшейся между ними конфликтной ситуации. Третейский суд может быть опосредованным, когда стороны в поисках истины обращаются к нормативным документам, словарям или к первоисточникам: «Давайте посмотрим, как этот вопрос трактуется в Законе «Об образовании...», «Уточним в словаре», «Посмотрим, как об этом пишет сам Лев Толстой...».

Непосредственный третейский суд связан с обращением за советом к реальному независимому лицу. Необходимо подчеркнуть, что в качестве третейского судьи должен выступать не просто посторонний и независимый человек, а тот, кто является авторитетным для обеих сторон, кому каждый из партнеров может доверить решение конфликта.

Разрешению конфликта может помочь такой способ, как *обоюдный анализ.* Например, педагог может сказать ученику, с которым он конфликтует: «Давай-ка успокоимся и поговорим как взрослые

люди. Я хотел бы услышать твои претензии ко мне и надеюсь, что ты способен услышать мои доводы». Здесь важно позаботиться о том, чтобы не превратить анализ в разбор недостатков ученика, не свести его к взаимным укорам и упрекам. Поэтому прежде всего педагог должен позаботиться о создании благоприятной атмосферы, доброжелательного настроя на разговор, что позволит обеспечить чувство психологической защищенности ученика и сделать его лицом, заинтересованным в положительном результате анализа.

Существуют и другие ***приемы, способствующие разрешению конфликтной ситуации***[12].

Обоснование своей позиции с помощью фактов заключается в последовательном и постепенном движении от простейших фактов, суждений и утверждений к более сложным. При этом необходимо уметь выделять наиболее очевидные, конструктивные моменты взаимодействия: «В чем совпадают (а не различаются!) наши взгляды, позиции?»

Воздействие на чувство самоуважения другого человека, апелляция к более благородным мотивам: «Вы же умный человек...»

Создание общей благоприятной эмоциональной атмосферы. Здесь необходимо умение учитывать состояние, настроение оппонента, ход его мыслей. Условно данный прием можно назвать – «мы». Реализуется указанный прием в форме следующих высказываний: «Как нам с вами поступить?», «Что нам делать дальше?». Используя данное местоимение в качестве психологической связки, учитель может достичь эмоциональной общности с учащимися.

Ненавязывание своего мнения, стремление, чтобы к этому пришел оппонент сам. Важно вести переговоры с целью убедить собеседника, не задавить его и не принуждать.

Тактическая уступка с ориентацией на стратегический выигрыш. Важно продумать, чем можно пожертвовать самому и чем может пожертвовать оппонент за свою цель. Надо создать такие условия при разрешении ситуации, чтобы стратегия доминировала над тактикой.

---

[12] Педагогическая психология: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. Н. В. Клюевой. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. С. 54-58.

Использование психологической паузы, которая помогает снимать негативный эмоциональный накал, в более спокойной обстановке обратиться к осмыслению логики развития данной ситуации.

Перевод разговора на другую тему, если видно, что ход развития событий складывается не в пользу педагога.

Рассмотренные нами приемы, безусловно, не исчерпывают способы разрешения конфликтной ситуации и могут взаимодополнять друг друга.

Эффективность и качество действий педагога по предотвращению или разрешению конфликтной ситуации зависит от целого ряда факторов как субъективных (общая культура педагога, уровень его профессионального и личностного роста), так и объективных (дефицит времени, высокая степень сложности предконфликтной ситуации и др.).

Как совершенно справедливо отмечает А. А. Лобанов[13], педагог, оказавшийся в конфликтной ситуации, должен помнить о двух принципиально важных обстоятельствах.

Во-первых, процесс разрешения конфликта предоставляет педагогу дополнительные возможности для развития у школьников таких важных личностных характеристик, как способность анализировать конфликтную ситуацию, мысленно предвосхищать развитие ее последствий, видеть в конфликте не только себя, но и другого, способность искать пути выхода из конфликтной ситуации, способность творить свое поведение. То есть конфликт является одним из факторов развития личности школьника.

Во-вторых, конфликта не следует бояться и избегать. Необходимо изучать особенности, характерные для протекания конфликтов, в том числе и педагогических, а также овладевать способами поведения в конфликтных ситуациях.

Очевидно, педагогу следует бояться не конфликта как процесса разрешения тех или иных противоречий. Ему важно позаботиться о том, чтобы не становится источником несправедливых действий по отношению к своим коллегам, ученикам и их родителям. К сожалению, часто именно учитель выступает в качестве своеобразного инициатора конфликта.

---

[13] Лобанов А. А. Основы профессионально-педагогического общения : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М. : ИЦ Академия, 2004. С.152-163.

Остановимся более подробно на наиболее существенных для педагогической деятельности группах конфликтов, порождаемых действиями учителя, – дидактических и этических конфликтах.

Дидактическую группу конфликтов образуют непрофессиональные действия учителя, связанные с процессом обучения и вызывающие недовольство школьников: непонятное объяснение нового материала, усложненный наукообразный язык изложения, неумение связать тему урока с жизнью и неспособность заинтересовать учащихся своим предметом; несправедливое занижение отметки, разные отметки ученикам за одинаковые ошибки в письменных работах, выставление отметки без комментирования (например, «Садись – «три»); подмена функций отметок, когда отметка превращается в орудие наказания, мести и запугивания; манипулирование отметками, когда в классный журнал ставится «4», а в ученический дневник – «3», когда «единицы» в журнале «вдруг» превращаются в «четверки», а «тройки» – в «пятерки», когда в пустых клеточках журнала «неожиданно» появляются отметки, влияющие на итоговый результат за четверть или за учебный год.

Этические конфликты возникают вследствие нарушения учителем норм педагогической этики: словесные оскорбления учащихся; акцентирование внимания на тех или иных физических (природных) дефектах (недостатках) ученика (особенностей фигуры, заикании, невыговаривании некоторых букв); физические оскорбления учеников (подзатыльники, дерганье за уши, выталкивание из класса, приподнимание с места за воротник и др.); попытках учителя вторгнуться в мир личных отношений подростков и старшеклассников (чтение вслух перехваченных записок учеников, публичное осуждение взаимных симпатий юношей и девушек, злоупотребление откровенностью школьников и разглашение секретов их личной жизни, доверенных учителю).

Как отмечает, А. А. Лобанов, неэтичное поведение учителя, способствующее созданию конфликтных ситуаций, может проявляться в чрезмерно эмоциональном аффективном выражении оценок и требований к учащимся в формах крика, различных ругательств и угроз. Истерические крики, несдержанные удары кулаком или ладонью по учительскому столу, топанье ногами перед школьниками, публичное

разрывание ученической тетради и иные подобные реакции учителя вызывают протест школьников и провоцируют их к адекватным ответным действиям.

Однако ни для кого не секрет, что часто сам учитель становится объектом несправедливых упреков и притязаний со стороны школьников и их родителей. Поэтому мы считаем необходимым обратить Ваше внимание на способы организации этической защиты в этих случаях.

Этическая зашита представляет собой систему действий личности, направленных на защиту своего достоинства от посягательств со стороны того или иного субъекта.

Специфика педагогической деятельности не позволяет учителю в большинстве случаев использовать экономическую, правовую и иные формы защиты, не говоря уже о физической, поэтому речь идет об этической защите.

Действительно, Статья 43. «Обязанности и ответственность обучающихся» Закона «Об образовании в Российской Федерации» пункт 3. гласит: «Дисциплина в организации, осуществляющей образовательную деятельность, поддерживается на основе уважения человеческого достоинства обучающихся, педагогических работников. Применение физического и (или) психического насилия по отношению к обучающимся не допускается». Следовательно, физические способы защиты неприемлемы.

Экономическая защита, предполагающая финансовое возмещение педагогу ущерба, нанесенного школьником, представляется малоэффективной из-за экономической несостоятельности учащихся.

Правовые способы защиты довольно редко используются педагогами, а случаи судебной защиты от своих учеников практически не встречаются. Обращение учителя в суд с жалобой на своего ученика выглядит парадоксально. Ведь дети, к сожалению, порой даже не осознают, что своими словами и поступками они причиняют душевную боль своему наставнику.

Именно в силу этих аргументов этическая защита является наиболее приемлемым способом защиты личности педагога.

Исследователи этической защиты выделяют три ее основные функции и описывают различные способы их реализации.[14]

Первая функция – сохранение педагогом собственного достоинства в момент грубости, направленной в его адрес. Благодаря этой функции учитель выставляет заслон оскорблению, не принимает его и стремится показать школьнику недопустимость подобного обращения к людям и конкретно к себе.

Реализации этой функции могут способствовать такие приемы как «вопрос на воспроизведение», «вопрос об адресате», «наивное удивление».

«Вопрос на воспроизведение» заключается в том, что педагог, ссылаясь на то, что он якобы недослышал или не понял, просит своего обидчика повторить фразу еще раз: «Простите, я не понял: как вы сказали?», «Извините, я не расслышал, не могли бы вы повторить?».

«Вопрос об адресате» и *«наивное удивление»* – это также обращение к обидчику с просьбой уточнить, не ошибся ли он (обидчик) адресом, понимает ли, кому он направил свою обидную фразу. Например: «Это вы мне?», «Разве так можно?».

Суть подобных приемов заключается в том, чтобы приостановить общение на низком уровне, которое пытается навязать ученик, нарушить логику его примитивных действий, подтолкнуть его к поиску иных, более приемлемых форм выражения своего недовольства. При этом важно позаботиться о том, чтобы обращение к ученику-обидчику содержало искреннее сожаление по поводу того, что педагогу не удалось расслышать или понять его фразу, искреннее желание услышать ее еще раз, искреннее удивление, что подобное обращение допущено по отношению к учителю. Этому могут способствовать соответствующие пластико-мимические выражения – поднятые вверх брови, широко раскрытые глаза, застывшая в недоумении поза, которые в совокупности со словами информируют ученика о недопустимости избранного им способа общения. В случае повторного грубого обращения со стороны ученика педагог может прибегнуть к тем же приемам, однако обязательно выражая при этом с помощью интона-

[14] Лобанов А.А. Основы профессионально-педагогического общения : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М. : ИЦ Академия, 2004. – С.152-163. https://docsportal.net/3391421/

ции голоса и подчеркивая подтекстом, что подобного обращения к себе он не желает слышать.

Вторая функция – корректировка поведения партнера с целью демонстрации ему иных, более культурных форм общения. Для реализации этой функции можно использовать такие приемы, как «окультуренное воспроизведение», «ссылка на свои слабости», «ссылка на личные особенности».

«Окультуренное воспроизведение» представляет собой произнесение фразы, повторяющей смысл обращения ученика-обидчика, но оформленной более корректно и культурно. Например, ученик, отвлекающийся во время объяснения учителя, но все же пытающийся записать за ним в свой конспект нужный материал, бесцеремонно выкрикивает: «Повторить можно!?» Окультуренное воспроизведение учителя может выглядеть следующим образом: «Если я вас правильно понял, уважаемый Николай, то вы хотели попросить: «Уважаемый Сергей Петрович, не могли бы вы повторить последнюю фразу, а то я не успел ее записать».

«Ссылка на свои слабости» – это имитирование педагогом принятия вины на себя из-за якобы имеющихся у него тех или иных недостатков. «Ты извини меня, пожалуйста, но, видимо, с годами мой слух несколько ухудшился, поэтому я не расслышал то, что ты сказал. Не мог бы ты повторить это еще раз и погромче», – обращается учитель к ученику, специально тихо и невнятно отвечающему у доски, словно он отбывает трудовую повинность.

«Ссылка на личные особенности» заключается в обозначении тех или иных принципиальных позиций, личностных особенностей, не позволяющих педагогу осуществлять общение на том низком уровне, который ему старается навязать ученик. «Ты уж извини, но в подобном тоне со мной даже директор школы не разговаривает», – обрывает учитель ученика, перешагнувшего грани приличия и перешедшего на оскорбительные выражения в адрес педагога. Выражая сожаление о том, что приходится прерывать речь ученика, учитель одновременно заявляет ему свою твердую позицию о недопустимости подобного обращения к себе.

Третья функция – сохранение достоинства ученика, допустившего оскорбительные действия в адрес учителя. Реализация этой

функции нацеливает педагога на то, чтобы предоставить возможности ученику-обидчику реабилитироваться, проявить свои позитивные качества и подняться на более высокие уровни общения.

Сохранению достоинства ученика могут способствовать такие приемы, как «оправдание поведения» и «проявление доброжелательности».

«*Оправдание поведения»* осуществляется путем оглашения педагогом доброго намерения ученика, которым он, видимо, пытался руководствоваться при обращении (пусть даже бестактном) к своему учителю. «Я понимаю, что ты хотел защитить честь друга. Я всегда ценю в людях преданность дружбе. Однако добрые дела необходимо делать добрыми средствами. Поэтому если бы ты обратился ко мне не так резко и раздражительно, а более корректно, то я проникся бы к тебе еще большим уважением».

«Проявление доброжелательности» осуществляется как своеобразное игнорирование сути оскорбительного действия ученика и акцентирование внимания на той или иной положительной детали, содержащейся в действии школьника. «Как хорошо, что ты помог нам! Без тебя нам было бы очень трудно», – говорит учитель ученику, подключившемуся к уборке класса лишь в самом конце. (До этого ученик не только не принимал участия в уборке, но бурно выражал свое недовольство по поводу того, что он пришел в школу учиться, а не убираться, что для уборки существуют уборщицы, которые получают за это зарплату.)

Мы неслучайно достаточно детально описали возможные способы и приемы этической защиты, которые могут быть использованы в критических ситуациях, с которыми Вы можете столкнуться в период педпрактики или своей профессиональной деятельности. Знание способов этической защиты и умелое их использование позволит Вам не только предвосхитить, но и достойно выйти из конфликтной ситуации.

1.7. Средства и виды педагогического общения

Средства общения как способ передачи информации и выражения отношения людей друг к другу в процессе их взаимодействия являются одной из важных характеристик общения.

Средства общения можно классифицировать по разным основаниям.

1. По степени контакта между общающимися различают непосредственное и опосредованное общение, прямое или косвенное.

Непосредственное общение, т.е. «лицом к лицу» имеет ряд преимуществ.

Такой вид общения обеспечивает полный контакт между общающимися людьми, что позволяет им лучше узнать и понять друг друга. При таком общении имеется много каналов связи и используются практически все средства общения. Например, учитель, общаясь с учащимися непосредственно на уроках или во внеурочное время, использует разные средства воздействия на них (речь и все характеристики голоса, мимика, жесты и др.). При прямом контакте учитель и ученик обмениваются взглядами, словесной информацией, передают свое настроение, чувства, выражают отношение к событиям, происходящим в классе, в жизни школы, радуются и волнуются и т.п.

Опосредованное общение осуществляется через предметы, вещи другого человека, письма, СМИ.

В практике работы учителя такой вид общения проявляется в форме проверки письменных работ учащихся, анкетировании и его последующего анализа, изучения их творческих работ и т.п.

В виртуальном общении человек заведомо не может проявлять и реализовывать себя во всей своей цельности. Хотя и способное заинтересовывать, задевать, зацеплять, оно поверхностно, необязательно и частично; и поскольку оно не насыщает духовно-душевных потребностей человека, то вызывает разочарование, тревогу, раздражение, а иногда даже отчаяние. Чтобы преодолеть всё это, человек увеличивает количество виртуальных контактов, но всё это тщетно. Многообразие новых форм нисходит ко всё более обездушенным, поверхностным и частичным формам.

Уровни, из которых высший – духовный, а низший – примитивный, вероятно, имеют потенциал к развитию ещё более «низких этажей». Яркий пример этому – общение, превращающееся в «обмен протоколами».

К счастью, существуют и другие миры общения. Они связаны с феноменом личного общения, каким оно осуществляется в духовной жизни. Их можно обнаружить во многих проявлениях и контекстах, но наиболее ярко и полно они представлены в духовной практике. Как в сфере современных коммуникаций мы нашли иерархию форм общения, нисходящую вниз, к предельно обедненному обмену битами информации – так в духовной практике мы находим иерархию, восходящую вверх к вершине, которую занимает абсолютная полнота общения.

2. По контингенту участников различают межличностное, межгрупповое, личностно-групповое общение.

Безусловно, в своей педагогической деятельности педагог выстраивает стратегию перечисленных выше отношений с учащимися, с коллегами, с родителями учащихся, исполняя различные роли, внутригрупповые, межгрупповые, индивидуальные, формальные роли. В учебно-воспитательном процессе учитель исполняет не только формальную роль дипломированного специалиста, деятельность которого регламентирована какими-либо нормативными документами. В зависимости от того, какие отношения выстраивает учитель с классом, он может быть «строгим», «справедливым», «интересным», «придирчивым» и т.д. Еще большую роль в образовательном процессе играют межличностные отношения, характер которых определяется личностными особенностями педагога, системой нравственных норм, его ценностными ориентациями. Предпочтительными межличностными ролями для учителя будут роли «друга», «старшего товарища», «наставника», «защитника» и др. Педагог должен помнить, что характер межличностных отношений с учеником целиком зависит от демонстрируемой им модели поведения, его профессионализма, желания принять ученика таким, какой он есть, установить с ним продуктивный контакт, найти общие интересы и вовлечь в совместную творческую деятельность, проявить уважение и терпение по отношению к своему воспитаннику.

Существенно стимулирует внутригрупповое общение и взаимодействие обучающихся между собой организованная учителем *работа обучающихся в малых группах* (парами, по трое-пятеро человек).

Часто групповая работа требует от обучающегося принятия на себя какой-либо новой роли: «рассказчика», «учителя», «руководителя» или «подчиненного»; роли, определенной учебным заданием («туриста», «исследователя», «художника», «конструктора», «ученого» и пр.).

Группы могут выполнять одинаковые задания; разные, но равноценные задания; дифференцированные задания (чаще всего задания разного уровня трудности); задания на взаимное оценивание и пр.

Общение внутри групп, как правило, является деловым. Важно, чтобы все члены группы чувствовали себя нужными, вносили вклад в выполнение группового задания, корректно общались друг с другом.

Групповое общение служит укреплению межличностных связей в классе, налаживанию отношений между обучающимися, реализации творческих возможностей обучающихся при поддержке группы, взаимопомощи, сотрудничеству.

3. По длительности общение делится на кратковременное и длительное.

Безусловно, время общения оказывает влияние на его характер, продуктивность и результат. Часто время является катализатором прочности межличностных отношений. Краткосрочное общение позволяет узнать своего партнера, решить актуальные для данного общения задачи. Так, учитель, приглашая родителя конкретного ученика для беседы, ставит перед собой задачу, разрешение которой требует

совместной деятельности учителя и родителя. Такое общение прекращается сразу после того, как задача решена. Образовательный процесс, предметная, воспитательная деятельность учителя с учащимися протекает довольно длительное время и «оба партнера» проходят несколько стадий общения, достигая продуктивного педагогического общения, создавая коллектив единомышленников.

4. По степени ориентированности на собеседника и персонифицированности различают монологическое и диалоговое (диалогическое) общение.

Монологическое общение предполагает изложение одной позиции, точки зрения, конкретной информации. Оно осуществляется в форме устного сообщения; чтения вслух текста, предназначенного для запоминания, воспроизведения и применения; в форме инструктажа, пересказа, отчета.

Нужно обратить внимание на то, что монологическое общение может включать внешние признаки диалога. Например, опрос обучающихся, при котором они точно должны воспроизвести какую-то информацию (например, правило, перечень фактов и пр.), по форме диалогичен, но по основным содержательным характеристикам является монологом, как бы «разложенным на два голоса».

Настоящий *диалог* на уроке характеризуется наличием диалоговой ситуации, в которой присутствует возможность высказать различные суждения, предположения, собственные оценки. Такая ситуация изначально характеризуется неоднозначностью, возможностью множественных интерпретаций.

Эмоциональный фон, на котором ведется настоящий диалог, серьезно отличается от эмоционального фона простого устного опроса. Обучающиеся выступают в диалоге как субъекты собственной деятельности и суждений, они проявляют заинтересованность, убежденность, демонстрируют эмоциональный отклик на реплики собеседников, готовность включиться в диалог.

5. По способу передачи познавательной, эмоциональной и оценочной информации различают вербальное и невербальное общение.

Общение, будучи сложным социально-психологическим процессом взаимопонимания между людьми, осуществляется по следующим основным каналам: речевому (вербальному) и неречевому (невербальному).

Вербальное общение

Вербальное общение осуществляется с помощью слов. С помощью речи в педагогической деятельности можно общаться устно и письменно, осуществлять информирование, познание, накопление и переработку знаний, конструировать и выражать свои мысли, выражать отношение, позицию, устанавливать новые контакты.

К *вербальным* или *речевым*, или *словесным средствам* общения можно отнести степень речевой свободы, культуру и правильность речи, эмоциональность, логичность, убедительность, обращенность речи.

Речь – форма общения, сложившаяся исторически в ходе материального преобразующей деятельности человека, опосредованная языком. В речи представлены внешний, чувственный, а также внутренний, смысловой аспекты. В ходе речевого общения происходит непрерывное кодирование и раскодирование информации. Речь включает процессы возникновения и восприятия сообщений либо для определения целей общения, либо для целей регуляции и контроля собственных действий. Очевидно, что речь педагога следует отнести к одному из главных средств профессионального общения. Речь как источник общения одновременно выступает и как источник информации, и как способ взаимодействия педагога и учащихся.

Основными функциями речи являются:

1) обозначающая (вещь, качество, действие, отношение);

2) регулирующая, предполагающая наличие умения подчиняться речевой инструкции, осуществлять саморегуляцию;

3) лексическая, направленная на отражение потенциальных смысловых связей слова с другими словами;

4) коммуникативная, позволяющая хранить и передавать опыт общения;

5) категориальная, позволяющая оперировать понятиями (выделять наиболее существенные признаки, свойства предметов, явлений, абстрагировать, обобщать, анализировать и т.п.).

Речь педагога должна отличаться логичностью, выразительностью, эмоциональностью, адресностью и это определяется степенью овладения речевой культурой. Язык может быть великолепным и ярким или наоборот, тусклым и невыразительным; эмоциональным и мертвым, ограниченным и богатым, в котором успешно используются

метафоры, сравнения, гиперболы, афоризмы и т.п., придающие речи эмоциональность и красочность. Именно речь, по мнению С. Л. Рубинштейна, является и средством выражения своих мыслей, и средством воздействия на людей.

В процессе вербального педагогического общения важно соблюдать нормы языкового этикета и способствовать освоению этих норм обучающимися. Соблюдение языкового этикета демонстрирует уважение к субъектам общения, поддерживает желание общаться.

Нужно правильно и точно подбирать слова, осуществлять связи в предложениях на основе языковых норм, правильно ставить ударения, делать логически обоснованные акценты.

Темп, динамика (громкость) речи также характеризуют культуру вербального педагогического общения.

При этом речь педагога должна быть естественной, личностной. Она ни в коем случае не должна уподобляться речи консультантов-менеджеров, заучивших наизусть рекламные тексты вместе с интонациями, паузами, динамикой, и произносящих эти фрагменты так, как будто говорит не живой человек, а звуковоспроизводящее устройство.

Для современного педагога важным условием успеха является грамотность и свобода письменной речи. Общение с родителями в чатах, осуществление письменного рецензирования и другой письменной помощи обучающимся требует безукоризненного соблюдения языковых норм.

Некоторые принципы речевого общения

В ходе речевого общения важно придерживаться определенных принципов и правил[15]. Вот некоторые из них:

1. Не говори того, что ты считаешь ложным.
2. Не говори того, для чего у тебя нет достаточных оснований.
3. Избегай непонятных выражений.
4. Избегай неоднозначности.
5. Будь краток (избегай ненужного многословия).
6. Будь организован.

Но так как целью речевого общения является не только максимально эффективная передача информации, то важно, по-видимому, об-

[15] Введенская Л. А., Павлова Л. Г., Кашаева Е. Ю. Русский язык и культура речи: учебное пособие для вузов. – Ростов н/Д: Изд-во «Феникс», 2003. – С.175-177.

ратить внимание на еще один *ведущий принцип коммуникации – принцип вежливости*, представляющий собой совокупность ряда максим.

1. Максима такта. Это максима границ личной сферы. В идеале любой коммуникативный акт предусматривает определенную дистанцию между участниками. Не следует затрагивать тем, потенциально опасных для участников общения (частная жизнь, индивидуальные предпочтения и т.д.).

2. Максима великодушия. Это максима необременения собеседника, она предохраняет его от доминирования в ходе коммуникативного акта. Хороший коммуникативный акт не должен быть дискомфортным для участников общения.

3. Максима одобрения. Это максима позитивности в оценке других («Не судите, да не судимы будете», «Не осуждай других»). Атмосфера, в которой происходит речевое взаимодействие, определяется не только позициями собеседников по отношению друг к другу, но и позицией каждого по отношению к миру и тем, совпадают ли эти позиции. Если оценка мира (позитивная или негативная) не совпадает с оценкой собеседника, то это сильно затрудняет реализацию собственной коммуникативной стратегии.

4. Максима скромности. Эта максима неприятия похвал в собственный адрес. Одним из условий успешного развертывания коммуникативного акта является реалистическая, по возможности объективная самооценка. Сильно завышенные или сильно заниженные самооценки могут отрицательно повлиять на установление контакта.

5. Максима согласия. Это максима неоппозиционности. Она предполагает отказ от конфликтной ситуации во имя решения более серьезной задачи – сохранения предмета взаимодействия, «снятия конфликта» путем взаимной коррекции коммуникативных тактик собеседников.

6. Максима симпатии. Это максима благожелательности, которая создает благоприятный фон для перспективного предметного разговора. Неблагожелательность делает речевой акт невозможным. Определенную проблему представляет так называемый безучастный контакт, когда собеседники, не будучи врагами, не демонстрируют доброжелательности по отношению друг к другу. Максима доброжелательности дает основание рассчитывать на положительное развитие речевой ситуации с намечающимся конфликтом.

Применение описанных принципов позволяет более успешно организовать речевое общение, повысить его эффективность.

Выявлены также операции педагогического общения, которые условно объединяются в несколько групп:

- организаторские (указания, советы, запреты, приказы …);
- оценочные (одобрение, похвала, порицание ...);
- эмоционально-коммуникативные (ирония, шутка, юмор ...);
- фасцинирующие (тон общения, дистанция ...).

Невербальное общение

Невербальное (бессловесное) общение предполагает использование жестов, взглядов, мимики и других средств. Невербальное общение способствует развитию коммуникативных возможностей человека, его способности к межличностным контактам. Невербальные средства являются вспомогательным компонентом общения. Они подготавливают, сопровождают, комментируют речь, вскрывают ее глубинное значение для общающихся людей.

Элементами невербальной коммуникации являются: оптико-кинетические средства (жесты, мимика, пантомимика), паралингвистические (качество голоса, его интенсивность, тембр, диапазон, тональность), экстралингвистические средства (паузы, интонации, темп речи, смех и пр.), пространственно-временные элементы коммуникации, визуальный контакт.

Кроме того, к невербальным средствам общения относится выбор социальной дистанции, расстояния для общения.

Выделяют четыре типа зон (расстояний) в общении.

1. *Интимное расстояние* (до 40 – 45 см) и соответствующая ему интимная зона общения. На этом расстоянии партнеры по общению чувствуют физическую близость друг другу. Это зона общения наиболее естественна для близких людей: супругов, родителей и детей, братьев и сестёр. Проникновение чужого человека в интимную зону вызывает у человека дискомфорт, хотя он не всегда осознается. Вместе с тем, в процессе осуществления образовательной деятельности выделить полностью неприступную интимную зону, как правило, невозможно: дети сидят друг с другом за одним столом, иногда пользуются школьными принадлежностями друг друга и пр. Более того, в свободном общении дети естественно действуют в интимной зоне друг друга: толкаются, возятся, что чаще всего не раздражает их, а

доставляет им радость и снимает стресс. Учитель должен понимать, что его проникновение в эту зону может создать дискомфорт в процессе учебной деятельности ученика (например, когда учитель стоит прямо за спиной, наклонился, читает, что ученик написал, показывает ошибку). Разумеется, когда учитель показывает ученику, как, например, надо держать пробирку, или маракас, или вязальный крючок, исправляет и корректирует постановку руки при письме, страхует во время прыжка, проникновение в интимную зону необходимо.

2. *Личное расстояние* (до 120 – 150 см) характерно для дружеского общения, сотрудничества. В личной зоне осуществляется работа в малых группах, и учитель, включаясь в работу такой группы, тоже входит в личное пространство обучающихся. Действовать иначе было бы нецелесообразно: учитель, пытающийся из-за стола докричаться до каждой из работающих групп, должен обладать очень высоким авторитетом, а учащиеся – очень высокой культурой общения, чтобы в этом случае процесс и атмосфера групповой деятельности не пострадали. Личная зона лучше всего подходит для передачи практического опыта. Поэтому бывают ситуации, когда учитель организует вокруг себя круг из учащихся, интуитивно или сознательно выстраивая радиус, характерный для личной зоны общения. Построенные таким образом учащиеся находятся достаточно близко, чтобы подробно наблюдать за показом, и в то же время достаточно далеко, чтобы не мешать друг другу и учителю. В личной зоне осуществляются индивидуальные беседы с учащимися, индивидуальные консультации.

3. *Социальное расстояние* (150 – 260-400 см) характерно для длительного общения с классом в целом. Чаще всего на этом расстоянии от класса находится учитель, ведущий фронтальную работу. Вообще-то для докладчика, выступающего перед аудиторией, более комфортно публичное расстояние. Но чаще всего размер класса, а также его акустика обусловливают фронтальное общение учителя с учениками именно в социальной зоне. Социальное расстояние дает возможность видеть и контролировать класс в целом, передвигаться (учитель, работающий в личной зоне обучающихся, «зажат» их тесным кругом), пользоваться средствами, находящимися в разных пространственных зонах класса (например, переходить от обычной классной доски к интерактивной доске, к наглядному пособию, к столу). Находясь на социальном расстоянии, учитель успешно может выпол-

нять функции модератора, организатора диспута, игры и пр. Социальное расстояние поддерживает психологическую дистанцию между учителем и учениками, подчеркивает разграничение их социальных ролей. Поэтому если, например, учитель хочет поставить ученика в ролевую позицию учителя, он, как правило, предлагает ему встать на свое учительское место (или сажает за свой стол), так как это сразу «задает тон» в общении нового «учителя» с остальными учениками.

4. *Публичное расстояние* – при разных условиях более 260-400 см – характерно для сценического выступления, доклада, лекции. Здесь надо обратить внимание на то, что у обучающихся необходимо формировать опыт публичных выступлений и иногда специально создавать условия, в которых будет необходимо обратиться к аудитории, расположенной на значительном расстоянии от выступающего. Формирование такого опыта может потребовать проведения урока или воспитательного дела, например, в актовом зале школы. Учитель или ученик, выступающий перед классом или несколькими классами в таких новых условиях (например, стоя на сцене), должен учитывать, что требования к организации педагогического общения в этом случае существенно изменяются. Он уже не только учитель или ученик, а артист или оратор. Публичное выступление обусловливает обзор всей фигуры выступающего, что повышает требования к внешнему виду, к манере держаться, к осанке. Кроме того, такое выступление требует либо значительно более высокой громкости, либо использования качественной звукоусиливающей аппаратуры.

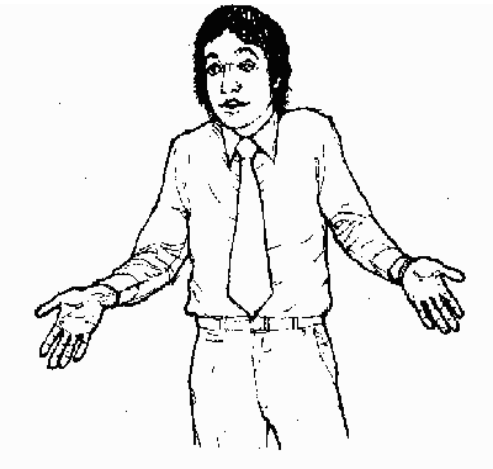
Невербальное педагогическое общение осуществляется следующими средствами:

- Жестами
- Мимикой
- Пантомимикой.

Язык жестов и мимики

Для того, чтобы научиться понимать учеников и осуществлять полноценное педагогическое общение, нужно обратить внимание на язык жестов. Автор популярной книги «Язык телодвижений. Как читать мысли окружающих по их жестам» Аллан Пиз говорит о том, что основные коммуникативные жесты являются едиными для всего мира: улыбка указывает на радость, счастье, а нахмуренные брови – на

печаль и недовольство, пожимание же плечами – на незнание, сомнение:



Кивок головой означает утверждение, покачивание головой – несогласие или отрицание.

Такие жесты и мимику все понимают, но они не очень информативны. Гораздо важнее понимать совокупность жестов и мимики собеседника. Сам по себе отдельный жест может быть чрезвычайно многозначным. А. Пиз пишет: «Например, почесывание затылка может означать тысячу вещей: перхоть, блохи, выделение пота, неуверенность, забывчивость, произнесение неправды – в зависимости от того, какие другие жесты сопровождают это почесывание, поэтому для правильной интерпретации мы должны учитывать весь комплекс сопровождающих жестов.

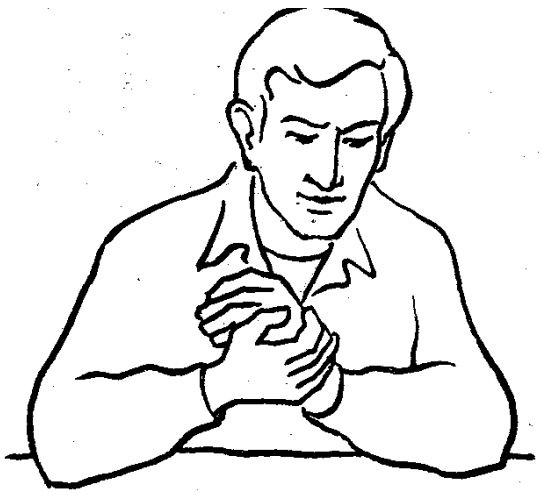
На рисунке показана совокупность жестов, которую можно истолковать как критическое отношение, критическая оценка. Главным здесь является жест «подпирание щеки указательным пальцем», в то время как другой палец прикрывает рот, а большой палец лежит под подбородком. Следующим подтверждением того, что слушающий относится к вам критически, является то, что ноги его крепко скрещены, а вторая рука лежит поперек тела, как бы защищая его; голова и подбородок враждебно наклонены. Если позу этого человека перевести с невербального языка на вербальный, то получится «Я не согласен с Вами, и мне не нравится то, что Вы говорите»[16].

В своей классификации А. Пиз представил наиболее распространенные, с его точки зрения, жесты и действия, о которых, на наш взгляд, Вам также следует знать:

– *жесты ладони*: открытая ладонь, говорящая о правдивости, честности, преданности; пальцы собраны в кулак и виден только указательный палец – «указующий перст», сила, принуждение к действию; сцепленные пальцы – напряжение;

– *жесты кистями и руками*: рука, охватывающая запястья, говорит о неоправданных ожиданиях и попытке самоконтроля; скрещенные руки с большими пальцами, направленными вверх, – оборонительное или негативное отношение к чему-либо;

[16] Пиз А. Язык телодвижений. Как читать мысли окружающих по их жестам [Электронный ресурс]. URL: https://modernlib.net/books/piz_allan/yazik_telodvizheniy_kak_chitat_misli_okruzhayuschih_po_ih_zhestam/read_1/ (Дата обращения 21.11.2020).



– *жесты «рука к лицу»*: «рука к носу» указывает о недоверии к говорящему; потирание глаза – попытка блокировать ложь; почесывание шеи – сомнение, неуверенность; рука, поддерживающая голову, – скука, отсутствие интереса; поглаживание подбородка – принятие решения; потирание тыльной стороны шеи – сигнал неоправданных ожиданий;

– *барьеры из рук*: скрещенные на груди с ладонями, сжатыми в кулаки, говорят о враждебном отношении к партнеру;

– дотрагивание до предмета, расположенного вблизи другой руки, – стремление к достижению безопасности;

– *барьеры из ног*: перекрещенные руки и ноги указывают на негативное отношение, попытку защититься от чего-то.

Помните, важна не только сама информация, которую можно прочитать по жестам, но и её совпадение или несовпадение со словесными (вербальными) посылами. Например, тот же самый человек на рисунке мог бы честно озвучить свою позицию, вслух сказать о своем несогласии, а мог бы попытаться обмануть, высказав согласие и поддержку, тогда как невербальные сигналы свидетельствовали о противоположном. В первом случае имела бы место конгруэнтность слов и жестов, а во втором – неконгруэнтность. Часто люди интуитивно полагаются на невербальную информацию, чувствуя её достоверность.

Быстрота жестов, их наглядность, очевидность (или наоборот заторможенность, скрытность) зависят от возраста. Поэтому справедливо утверждение, что дети более честны, не умеют лгать. Попытки детской лжи «видны невооруженным глазом». Если пятилетний ребёнок сказал неправду родителям, он сразу после этого прикроет рот одной или обеими руками. Подросток так уже не сделает, он обведёт пальцами линию губ.

Взрослый человек, скорее всего, прикоснется к носу, чтобы не прикрывать рот. С возрастом жесты вообще становятся более завуалированными, и читать их значительно труднее, чем детские.

Говоря о невербальной представленности человека в процессе общения, следует отметить особую роль, которую играет ***мимика*** – движение мышц лица. Наряду с жестами это одно из наиболее действенных средств эмоционального неречевого воздействия на человека, благодаря которому подчеркивается или дополняется то, что передается словами.

Мимикой человек передает другому всю гамму внутреннего эмоционального состояния. Американские психологи П. Экман и У. Фризен [17]создали фотоэталоны естественных мимических выражений основных эмоций. Шесть основных эмоций они представили следующим образом.

Удивление: брови округлены и высоко подняты, кожа под бровями натянута, горизонтальные морщины на лбу, рот открыт, челюсть опущена, зубы разъединены.

[17] Бороздина, Г. Г. Психология делового общения. – М. : Инфра, 2004. – С. 34-38.

Страх: брови приподняты и сдвинуты, в центре лба появляются морщинки; верхние веки подняты, рот раскрыт, губы слегка напряжены, оттянуты в стороны или сильно напряжены и растянуты.

Отвращение: верхняя губа поднята, нижняя приподнята по направлению к верхней губе или опущена и слегка выпячена, нос наморщен, щеки подняты, нижние веки приподняты, под ними образуются морщинки, брови опущены.

Радость: уголки губ оттянуты в стороны и приподняты, рот может быть приоткрыт или закрыт, зубы обнажены, щеки подняты, верхние веки спокойны, под нижними образуются морщины, у наружного уголка глаз появляются мимические морщинки.

Горе: внутренние уголки бровей подняты вверх, кожа между бровями треугольной формы, рот закрыт, уголки губ опущены, но не напряжены.

Гнев: брови опущены и сведены, между бровями вертикальные складки, верхние веки напряжены и приподняты, нижние веки также напряжены, глаза неподвижные, могут казаться выпученными, губы находятся в одном из двух положений (крепко сжаты или раскрыты, как при крике), ноздри могут быть расширены.

Исследования психологов показали, что все люди независимо от национальности и культуры, в которой они выросли, с достаточной точностью интерпретируют эти мимические конфигурации как выражение соответствующих эмоций. Однако каждая культура обладает своими «правилами проявления» эмоций, которые могут требовать подавления или маскировки одних эмоциональных выражений и частого проявления других. Так, представители западной цивилизации могут улыбаться, переживая неприятности, а японцы обязаны улыбаться, даже переживая горе.

В педагогическом общении невербальные средства очень важны. Многообразие мимических движений и их сочетаний позволяет педагогу выразить свое эмоциональное состояние, отношение к работе, поведению ученика; отразить заинтересованность, сочувствие и пр. Школьники сразу выделяют и предпочитают учителей с доброжелательным выражением лица. Дети любят педагогов с высоким уровнем внешней эмоциональности.

Школьников нелегко провести: они прекрасно отличают напускную строгость и просто серьезность в выражении лица, искреннюю веселость и «голливудскую улыбку». С помощью мимики учитель может одобрить ученика, который испытывает учебные затруднения, похвалить без слов.

Важный компонент педагогического общения – контакт глаз. Именно взгляд обеспечивает обратную связь в невербальном общении, показывает степень вовлеченности в общение, свидетельствует о состоявшемся обмене «невербальными репликами».

Не забывайте, что между вербальными и невербальными средствами общения существует своеобразное разделение функций: по словесному каналу передается чистая информация, а по невербальному – отношение к партнеру по общению.

Невербальное поведение человека неразрывно связано с его психическими состояниями и служит средством их выражения.

В процессе общения невербальное поведение выступает объектом истолкования не само по себе, а как показатель скрытых для непосредственного наблюдения индивидуально-психологических и социально-психологических характеристик личности.

На основе невербального поведения раскрывается внутренний мир личности, осуществляется формирование психического содержания общения и совместной деятельности. Люди довольно быстро приспосабливают свое вербальное поведение к изменяющимся обстоятельствам, но язык тела оказывается менее пластичным. Поэтому для педагога особенно важно формирование чувствительности к невербальным средствам общения, выработка навыков прочтения состояния другого по невербальным проявлениям, развитие умения выразить свое состояние невербальными средствами.

Исследователями невербальной составляющей педагогического общения разработаны следующие рекомендации для начинающих учителей:

«1. Необходимо выработать манеру правильно стоять перед учащимися на уроке (ноги на ширине 12-15 см, одна нога немного выдвинута вперед).

2. Жест педагога должен быть органичным и сдержанным, без широких взмахов и острых углов. Допустимое движение по классу: вперед – назад, а не в стороны.

3. Помните, что дети «читают» лицо учителя, поэтому не стоит нести в класс маску домашних забот и неурядиц.

4. Стремитесь держать в поле зрения всех учащихся, избегайте обращений к стенам и потолку»[18].

Таким образом, невербальные средства общения играют важную роль в деятельности учителя. Во-первых, они вносят дополнительную информацию в вербальную коммуникацию. Во-вторых, комбинируются с вербальными средствами, передавая тот же смысл (например, интонация). В-третьих, помогают сохранить контакт между учителем и учащимися и регулируют поток речи.

Обратная связь – одно из важных средств педагогического общения. Механизмы и функции обратной связи подробно описаны Л.А. Петровской.

- Обратная связь должна носить скорее описательный, чем оценочный характер.

- Оценочная обратная связь усиливает защитное поведение.

- Обратная связь должна быть скорее конкретной, чем общей.

- Обратная связь должна учитывать потребности того, кто ее дает, а также потребности того, кому она предназначена. Если она служит исключительно потребностям дающего, то бывает деструктивной.

- Обратная связь должна относиться к такому поведению, которое ее получатель может изменить.

[18] Елагина В. С., Немудрая Е. Ю. Основы педагогического общения: учебное пособие: курс лекций для студентов педагогических вузов. 2-е изд. Челябинск : НП «Инновационный центр «РОСТ», 2012. С. 51.

- Важным аспектом полезности обратной связи является ее своевременность.

- При передачи обратной связи следует избегать родительской позиции.

Коммуникативные умения представляют собой совокупность умений, включающих умения общаться, умения поддерживать и развивать точку зрения другого, умения обмениваться информацией, донести свое мнение или внутреннее состояние до другого, умение принимать другого таким, каков он есть, умение налаживать целесообразные отношения с участниками коммуникативного процесса, сближать точки зрения – свою и собеседника, управлять общением, вовремя вносить в него нужные коррективы, разрешать проблемы и конфликты между людьми, умение влиять на других.

Наиболее значимыми коммуникативными качествами педагога являются: общительность; эмпатичность; гибкость; доброжелательность; способность к сотрудничеству; эмоциональная привлекательность; соблюдение педагогического такта и др.

Важнейшее качество педагога – общительность. Оно формируется, развивается на основе потребности в общении – одной из социально обусловленных потребностей человека.

Эмпатичность является одним из важных коммуникативных качеств педагога. Эмпатичность – это постижение эмоционального состояния, проникновение – вчувствование в переживания другого. В процессе межличностного взаимодействия учитель должен уметь эмоционально откликнуться на проблемы ученика, быть способным поставить себя на место ребенка, взглянуть на события с его позиций.

Гибкость – еще одно профессионально важное качества педагога, предполагает гибкость мышления и поведения. Большое значение имеют умственная подвижность, способность включаться в совершенно новые взаимосвязи уже известное содержание, использовать возможность выбора при решении проблем, возникающих в педагогической деятельности, быстро менять приемы действий в соответствии с новыми условиями.

Совокупность таких качеств как общительность, гибкость, эмпатичность формируется на основе искреннего интереса к партнеру, к его деятельности, желания работать вместе, принимать участие в общем деле.

Способность к сотрудничеству интегрирует, вбирает в себя комплексные умения: формулировать свою точку зрения, слушать и слышать другого, разрешать разногласия с помощью логической аргументации, не переводить логические противоречия в плоскость личных отношений, поощрять активность другого и своевременно проявлять свою инициативу; оказывать эмоциональную поддержку тому, кто в этом особо нуждается; предоставлять другому возможность утвердиться, попробовать силы в разных видах деятельности; стать на позицию другого и координировать разные точки зрения, осуществляя обмен мнениями; органически сочетать «ролевые» и «межличностные» отношения. Способность к сотрудничеству предполагает открытость и готовность к любым формам взаимодействия.

Эмоциональная привлекательность, внешняя привлекательность учителя, его способность расположить к себе ученика манерой поведения не уступает по значимости всем перечисленным выше качествам.

Внешность учителя воспринимается в комплексе и целостности всех ее признаков. Внимание учащихся обращается не только к тому, что говорит учитель, но и на то, как он выражает свои чувства в мимических и пантомимических движениях. Его приятные манеры поведения, открытость, уважение с которым он относится к ученику, все это помогает и учителя и учащимся быстро адаптироваться в любой обстановке.

Педагогический такт учителя включает в себя повышенную чуткость к окружающим и умение найти такую форму общения с другой личностью, которая позволила бы сохранить обоим чувство собственного достоинства.

Вопросы и задания

1. Чем профессиональное педагогическое общение отличается от общения в быту?
2. Назовите известные Вам уровни общения.
3. Что такое вербальное и невербальное общение?
4. Каковы средства невербального общения?
5. Зачем педагогу нужно знать о невербальных сигналах в общении?

6. Какие зоны (территории) общения, коммуникативные дистанции вы знаете?

7. Назовите известные Вам стили педагогического общения. Какой стиль Вы бы хотели реализовать в своей педагогической деятельности?

8. Какое влияние оказывает изменения стиля общения на весь педагогический процесс (урок, педагогическую ситуацию)?

9. Из перечисленных ниже качеств выпишите те, которые характеризуют авторитарный, демократический и либеральный стиль педагогического общения: единолично решает все вопросы; определяет положение и цели взаимодействия; не проявляет интереса к школьным проблемам; отсутствует контроль за деятельностью учащихся; активно-положительное отношение к окружающим; умение прогнозировать; отчужденность; отсутствие доверия; высокая требовательность к себе и другим, субъективно оценивает результаты деятельности; организует условия для самореализации; глубокое понимание школьников, целей и мотивов их поведения; не позволяет проявить самостоятельность и инициативу; стремление минимально включаться в деятельность; строгий контроль за деятельностью учащихся; привлечение школьников к выполнению общих дел; адекватная оценка возможностей школьников; акцентирует внимание на негативных поступках; демонстративное подчеркивание своего доминирующего положения; взаимоприятие; инициатива учащихся оценивается отрицательно или отвергаться; стимулирование к творчеству; обособленность; доверие, снятие с себя ответственности за результаты деятельности; открытое и свободное обсуждение проблем; реализует тактику невмешательства; совместное решение проблем; равнодушие. Результаты оформите в таблице.

Стиль педагогического общения		
Демократический	**Либеральный**	**Авторитарный**

10. Проанализируйте свое невербальное поведение. Какими несловесными средствами вы пользуетесь чаще всего? Отрефлексируйте собственную деятельность в этом плане и составьте список саморекомендаций, которые помогут исправить типичные ошибки использования невербалики в процессе общения.

Глава 2. ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА С ДЕТСКИМ КОЛЛЕКТИВОМ

2.1. Игровые воспитательные технологии

Каждый педагог должен уметь провести игру.

Игра привлекает детей своей эмоциональностью, яркостью, динамизмом. Именно игра предоставляет педагогу максимально благоприятные возможности для вовлечения в совместную деятельность всех детей класса. Педагогически грамотно организованная игра предъявляет к участвующим в ней детям целый спектр требований:

- Интеллектуальные
- Коммуникативные
- Нравственные
- Творческие.

Игра в воспитательной деятельности не может восприниматься как самоценность. Есть опасность увлечься игровой технологией, забыв о целях воспитательной работы. Между тем игра в школе – не развлечение. Отсюда и первая рекомендация – заранее продумывайте педагогические цели игрового дела. Ясно представьте, на какие именно отношения ребенка с другими людьми, природой, самим собой, др. Вы хотите повлиять; какая система ценностей лежит в основе содержания предлагаемых детям игровых заданий.

Еще одна опасность – механическое перенесение в школьный класс атмосферы интерактивных игровых шоу, популярных среди младших школьников и подростков, с доминантой азарта, иногда злой насмешки, направленностью на взрослую аудиторию. Конечно, можно воспользоваться идеями телевизионных игр, однако с тщательным отбором лишь тех элементов, что адекватны поставленным Вами воспитательным, прежде всего, духовно-нравственным, задачам.

Проектирование игры предполагает выполнение следующих советов:

- Процесс проектирования начинается с проработки времени и места проведения игры. Традиционно это школьный двор, зал, рекреация, классная комната, какой-либо из кабинетов. Каждое из пространств обладает своими особенностями и возможностями. Игра, проведенная сразу после уроков или же в специально назначенное

время вечером, будут изначально отличаться друг от друга своей атмосферой. Не забудьте о световом, наглядном, музыкальном оформлении пространства.

- Если условия игры предполагают соревнования команд, то уделите особое внимание подходу к формированию их состава. В первую очередь в сфере Вашего внимания должны быть следующие проблемы: равенство сил и отношения детей друг с другом. Вряд ли целесообразно разлучать закадычных друзей, равно как и разводить по разным командам враждующие (если такие есть) микрогруппировки.
- Особое внимание уделите составлению игровых заданий. Они должны вовлекать детей в максимально разнообразные виды деятельности, адресоваться как к интеллекту ребенка, так и к его рукам, и к сфере чувств.
- Важным правилом должно быть вовлечение в игру всех детей класса. Если организуемая игра все же предполагает наличие болельщиков, то должны быть особо продуманы способы их активного задействования в игровом сюжете, в том числе, и через специальные игровые задания.
- Не забудьте, подводя итоги игры, сказать добрые слова обо всех участниках. Призы, если они предполагаются, тоже должны быть вручены всем, начиная (!) с проигравшей команды. Быть «самой дружной командой» или «самой справедливой» – не менее значимо, чем набрать больше всех баллов за выполнение заданий.
- О наградах позаботьтесь заранее и помните, что лучшие призы – самодельные. Медали, грамоты, «печеньки» или другая выпечка, поделки привносят свой особый смысл в игру.
- Формирование состава жюри тоже нуждается в проектировании. Как ни странно, нужно иметь в виду, что взрослое жюри (учителя, студенты, гости) предпочтительнее «детского»[19].

[19] Кругликова Г.Г., Линкер Г.Р. Теория и методика организации летнего отдыха детей и подростков: Учебное пособие. — Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2011. — 236 с.

Игры-квесты

Популярная современная форма игры – квест (англ. Quest), или приключенческая игра[20]. Квесты используются в духовно-нравственном, патриотическом воспитании[21], в физическом, интеллектуальном, экономическом и др.

Для школьных праздников используются самые традиционные квесты, классификация которых очень проста. Классификация осуществлена по месту проведения квеста.

1. Квест, который проводится в помещении (например, квест по фильму, книге, известной детям игре). Помещение может быть специально оборудовано под квест или приспособлено заранее. В школе маршрут квеста проектируется, исходя из возможностей школьного здания (рекреации, библиотека, столовая, школьный музей и др.). Нужно учитывать, что в школе идут другие занятия и дела, поэтому посещение «станций» квеста должно быть согласовано с администрацией и ответственными лицами.

[20] Методическая разработка К. В. Дрозд.

[21] Левочкина Н.А. Молодежный квест как средство воспитания и культурного общения // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал), Modern Research of Social Problems. 2016. – № 9(65). С.19 – 32.

2. Квест на выезде. Такие квесты могут проходить на природе, на улицах города, на территории достопримечательности.

3. Мини-квесты – игры, которые проводит взрослый человек или старшеклассник в одном помещении.

В воспитательной работе очень рекомендуются «живые» варианты квестов, а не веб-квесты. Квест, помимо воспитательных функций, обусловленных его содержанием, должен стимулировать двигательную активность школьников, их непосредственное общение, командную работу.

Существует более развернутая классификация квестов.

•Квеструм или Эскейп-рум. Команда из 2-5 человек должна выбраться из определенного пространства за определенное время.

•Последовательные (линейные) квесты. Необходимо разгадывать загадку за загадкой.

•Нелинейный квест. Хаотичное решение загадок дает разные результаты, но приводят к решению основной цели.

•Ролевые квесты. Нет привязки к замкнутому пространству. Человек примеряет на себя определенную роль и через взаимодействие с другими решает определенные задачи для достижения цели.

•Городской квест. Необходимо разгадать загадки на обширном пространстве.

•Квест-перфоманс. В данном квесте участвуют актеры, которые создают определенную сюжетную атмосферу и задают ритм при решении задач.

•Виртуальный квест. Квест с использованием интернет технологий.

• Квест-лабиринт. Основная задача – пройти лабиринт, преодолевая препятствия.

• Темный квест. С закрытыми глазами необходимо решать задачи.

• Квест-экшн. Для прохождения такого квеста нужны сила, выносливость и скорость[22].

Соотнесение веб-квестов с формами организации образовательной деятельности может быть различным: это может быть фрагмент организованной детской деятельности, занятие-исследование, домашнее задание, которое нужно выполнить либо самостоятельно, либо вместе с родителями и т.д.

[22] Николаева Н. В. Образовательные квест-проекты как метод и средство развития навыков информационной деятельности учащихся [Электронный ресурс] / Н.В. Николаева //Вопросы Интернет-образования. 2002, № 7. – Режим доступа (свободный): http://vio.fio.ru/vio_07 (дата обращения: 05.05.22).

Веб-квест позволяет развить у воспитанников такие умения, как:

- осуществлять поиск информации;
- определять тему или проблему;
- отделять основную информацию от второстепенной;
- фиксировать необходимую информацию из прочитанного, прослушанного или увиденного;
- обобщать содержащуюся в тексте информацию;
- выделять факты (примеры, аргументы) в соответствии с поставленным вопросом или проблемой;
- делать выводы;
- участвовать в беседе (обсуждении);
- высказывать и аргументировать свою точку зрения.

2.2. Беседы и диспуты

Беседа – это не только технология воспитания, но и способ познания личности, выявления проблем, ценностных ориентиров школьника на основе словесного общения (диалога) с ним.

Существует ряд требований к проектированию беседы:

1. Продуманность, представленность беседы в виде проекта (конкретного плана, задач, проблем, вопросов, которые необходимо выяснить). Беседа отличается от простого разговора.

2. Непринужденность. Беседа дает воспитательный и исследовательский эффект в случае установления личных контактов, взаимопонимания между классным руководителем и школьников.

3. Диалог. Беседа – это не опрос или интервью, при котором классный руководитель задает вопросы, а ученик отвечает. Беседа – это двусторонний процесс с непредсказуемым ходом и результатами. Диалоговый характер очень способствует успешности проведения беседы.

Причинами неудач (барьеров) при проведении беседы иногда бывают:

1. Стереотипные представления, мнения классного руководителя как об обучающемся, так и о ситуациях, которым посвящена беседа.

2. Склонность отвергать взгляды, представления, ценности, которые не соответствуют знанию классного руководителя о том, «Что такое хорошо и что такое плохо».

3. Отсутствие искреннего внимания классного руководителя к школьникам, невладение информацией.

4. Нежелание учитывать факты, выборочность обращения к фактам.

5. Речевые ошибки или сложность, непонятность речи для ученика.

6. Неудачный выбор места, обстановки, времени проведения беседы.

Беседы бывают не только индивидуальными, но и групповыми.

Содержание беседы должно быть актуально для детей Вашего класса, вызывать интерес, будить желание высказаться самому и услышать мнение одноклассников и своего учителя по волнующей проблеме. Безусловно, важна непринужденность обстановки, создание эмоционально-комфортной для детей атмосферы общения.

Во время беседы учитель должен тактично побуждать детей к высказываниям, однако не менее важны тишина в аудитории и умение слушать друг друга.

Успеху разговора с детьми способствуют достаточно широкий кругозор и эрудиция педагога, безусловно, являющегося центральным, ведущим лицом беседы.

Воспитательный смысл беседы – в ее ценностно-ориентирующей направленности. Именно поэтому важны открытость, искренность позиции взрослого, построение разговора от «сердца к сердцу».

«Учат слова, но увлекают примеры», – говорит латинская пословица. Педагог может вести своих воспитанников к истокам нравственного идеала через примеры жизни людей, нашедших счастье в служении ценностям Добра, Истины, Красоты. Героями Ваших бесед могут стать великие святые Русской Земли, и герои Великой Отечественной Войны, знаменитые ученые, врачи, педагоги и современная нам многодетная семья, взявшая на воспитание чужих детей.

Диспут, в отличие от беседы, решает еще и дополнительные задачи: учит вести полемику, отстаивать свою точку зрения, осознавать противоположные взгляды и представления.

Рекомендуется проводить диспут лишь в старших классах. Воспользуйтесь также и следующими рекомендациями:

- Подготовка к диспуту начинается с выбора темы.
- Когда тема выбрана, необходимо продумать вопросы для обсуждения, сформулировать некоторые из них так, чтобы они допускали возможность спора, противоположных суждений.
- К диспуту можно подготовить список рекомендуемой литературы.
- Порядок ведения диспута. Диспут начинается со вступительного слова ведущего, о цели и порядке проведения диспута. Каждый желающий выступить может поднять руку или написать записку. Желательно регламентировать время выступления, например, не более 3 – 5 минут. По ходу диспута можно ставить вопросы, не предусмотренные программой.
- Задача ведущего – обеспечить благожелательную обстановку в аудитории, уважительное отношение к каждому выступающему, не допускать раздражительного тона реплик в ходе диспута. Чтобы побудить старшеклассников к выступлению, ведущий обнажает и сталкивает различные точки зрения, просит уточнить высказанную мысль, подтвердить ее фактом и т.д.

На диспуте каждый может выступить с критическим суждением по любому вопросу.

Диспут – это столкновение мнений, выявление и «прояснение» точек зрения. Как во время беседы, так и на диспуте не принимают решений, которые кладут окончательный конец полемике, однако совместный разговор должен прояснить сомнения, помочь детям в выходе на истинные ценности, дать ориентиры для нравственного, духовного поиска, роста. Именно эта, во многом скрытая от участников диспута основная педагогическая цель и является наиболее сложной для реализации, именно она придает данной форме работы с детьми особую значимость. Обратите на это внимание! Смысл диспута не в споре ради спора!

Есть и еще одна тонкость, которую надо обязательно учесть, продумать. *Не все проблемы можно вынести на открытое и равноправное дискутирование, отдать на откуп во многом неподвластному педагогической воле стечению обстоятельств во время горячего спора.* Например, будьте осторожны при обсуждении таких актуаль-

ных для молодежи вопросов, как наркотики, «безопасный секс», аборты, другие, подобные им темы. Мы не рекомендуем выносить их на диспут. Данные проблемы могут быть затронуты Вами во время доверительных разговоров с детьми, которые всегда должны нести в себе утверждение определенных позитивных ценностей, а не «раскачивание» сознания на поиски лучших вариантов ответа.

Именно поэтому проведению беседы или диспута должна предшествовать серьезная подготовительная работа, в первую очередь – продумывание Вами содержания и вопросов для обсуждения, а *также тех выводов, к которым Вы хотите подвести своих учеников.*

2.3. Коллективное творческое дело

Коллективное творческое дело – это высший пилотаж в работе классного руководителя и организатора воспитания. Главная особенность КТД – это субъектность, самоуправление, коллективная работа всех участников. Замысел КТД, его цель, ход, особенности проведения – все, в идеале должно выполняться самими воспитанниками. При этом КТД предполагает довольно сложный замысел: слишком короткие дела вряд ли могут предоставить возможность осуществить все этапы КТД. Хотя педагогическое творчество на этом поприще безгранично.

Автором понятия и технологии коллективного творческого дела считается Игорь Петрович Иванов (1923 – 1992).

Игорь Петрович Иванов (1923 – 1992), автор технологии коллективного творческого дела

Итак, сущность проектирования раскрывается уже в названии – КТД (Коллективное творческое дело). Один из авторов технологии коллективного творческого дела И. П. Иванов описывает данную форму воспитательной работы как способ организации детской жизнедеятельности. По содержанию коллективные творческие дела могут быть различны:

трудовой десант,

защита фантастических проектов,

веселая спартакиада,

концерт-молния,

«живая газета»,

День Победы,

но их все отличает от привычных мероприятий особая методика, позволяющая каждому ребенку проявлять и развивать все свои индивидуальные задатки, активно расти и совершенствоваться в личностном плане.

Технология коллективных творческих дел насчитывает многолетнюю историю. У нее много сторонников, однако, хватает и тех, кто смотрит на нее довольно скептически. И все же осмелимся сказать, что «коммунарская методика» (еще одно название данной педагогической технологии) – одно из интереснейших явлений в отечественной теории и практике воспитания.

Напомним ее ведущие идеи.

1. *Коллективная организация деятельности* предполагает такой способ жизни детского коллектива, при котором *все* его члены участвуют в *совместном* планировании, осуществлении и анализе *общих* дел.

2. *Коллективное творчество.* Все дела задумываются и осуществляются не по шаблону, не по готовым рецептам, а с импровизацией, с выдумкой, «не так, как у всех». Возможно, Вы слышали своеобразный коммунарский девиз: «Все творчески – иначе зачем?»

3. *Эмоциональная насыщенность* жизни коллектива составляет особую заботу взрослых, работающих с детьми. Все дела организуются так, чтобы у их участников были разбужены и задействованы лучшие человеческие чувства, такие как доверие, сопереживание, единение. При этом так же важны эмоциональный подъем и интенсивность, напряженность переживаемых чувств. Это достигается, в том числе, и через использование особо эмоциогенных средств: эмблемы, девиза, костра…

4. *Общественная направленность деятельности коллектива.* Имеется в виду не только на общественно-полезный характер дела, но та радость, которую это дело может доставить людям. Характерная коммунарская установка звучит так: «Деятельность на пользу и *радость людям*».

5. *Коллективное целеполагание* – важнейший результат, к достижению которого стремятся взрослые. Целеполагание направлено на выработку и осмысление нравственно-ценных идеалов. На их основе и организуется жизнь детского коллектива. В дальнейшем они начинают играть роль нравственно-ценных ориентиров, принципов жизни отдельной личности.

Огромную роль при реализации идеи коллективного целеполагания играют личные убеждения и идеалы, исповедуемые педагогом.

6. Мы привыкли к тому, что процессы развития как отдельной личности, так и целого детского коллектива совершаются достаточно медленно. Однако оказывается возможным воздействовать на скорость воспитания, как ни парадоксально это звучит. *Этому служат ситуации-образы (образцы)*.

На практике данная идея реализуется через особую организацию жизни детского коллектива в строго определенный, изначально ограниченный отрезок времени. Ему может быть отведено от нескольких часов до нескольких дней. Лагерный сбор, коммунарский день, творческая учеба… Их основная идея заключается в том, чтобы дети прожили данный период времени как *лучший в их совместной жизни.* Недаром данный принцип носит название «ситуация-образ», так как на многодневном лагерном сборе или во время одного «коммунарского дня» дети получают образец, образ лучших человеческих взаимоотношений. Это достигается напряженностью жизни с сильными незабываемыми переживаниями, ярко выраженной направленностью непрерывного потока творческих дел на пользу и радость себе и другим.

Коллективное творческое дело включает в себя несколько этапов:

1-й этап. Предварительная работа.

На данном этапе выбирается определенное коллективное творческое дело. Затем в ходе «стартовой беседы», в которой участвует весь класс, решаются следующие вопросы: «Для кого будет проводиться данное дело? Когда? Где? С кем вместе? Кому быть организатором?», т.п.

2-й этап. Коллективное планирование.

Вначале класс разбивается на небольшие группы, в которых вновь проходит обсуждение вышеназванных вопросов, однако теперь уже с большей конкретизацией. Вместе с этим каждая микрогруппа предлагает свой вариант проведения данного дела.

Затем происходит открытое обговаривание всех вариантов. Этот «общий сбор-старт» ведет учитель. Он может задавать наводящие вопросы выступающим; происходит сравнение и, наконец, выбор наиболее приемлемого для всех плана. Определяется место каждого в предстоящей работе.

На этом этапе происходит выбор Совета дела и распределение ответственных.

3-й этап. Коллективная подготовка.

Этот этап заключается в конкретной деятельности детей по реализации плана. При этом план до конца уточняется и конкретизируется. Распределяются поручения, устанавливаются конкретные сроки. Более опытные, умелые школьники, сам учитель помогают справиться тем, кому пока еще трудно или что-то непонятно.

4-й этап. Проведение КТД.

Это и есть некий кульминационный пункт, итог, результат, к которому стремился коллектив класса.

5-й этап. Коллективное подведение итогов.

Очень часто мы забываем о том, как важно оглянуться на сделанное, пройти еще раз (мысленно) весь путь, ответить на вопросы: «Что было хорошо и почему? Что не удалось осуществить? Что предлагаем на будущее?» Этому этапу и посвящается «общий сбор-огонек». Им руководит учитель, умело направляя общую мысль на поиск причин удач и срывов, а также стимулируя каждого к выступлению.

И оказывается это еще не все…

Должен быть еще один этап, который называется «последействие». Его сущность заключается в том, что учитель организует использование накопленного опыта воспитанников в их дальнейшей школьной жизни. В недрах этого этапа созревают также идеи «завтрашней радости».

Вопросы и задания

1. Чем различаются в теории воспитания мероприятия и дела?
2. Каковы этапы организации и проведения коллективного творческого дела?
3. Какова цель беседы в процессе воспитательной работы?
4. Какие бывают квесты? Какой вид квестов, на Ваш взгляд, предпочтительнее?
5. Почему, на Ваш взгляд, коллективное творческое дело обладает более значительным потенциалом формирования отношений коллективизма по сравнению с мероприятиями?

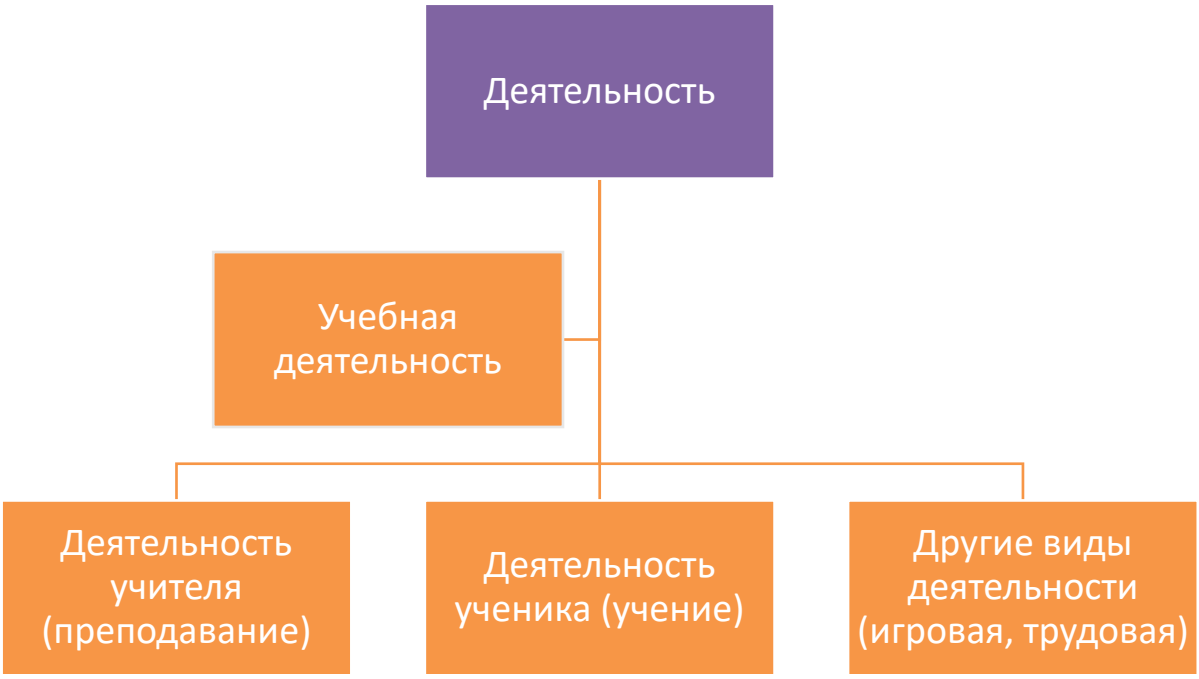
Глава 3. СОДЕРЖАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

3.1. Учебная деятельность

Учебная деятельность представляет собой особую область общественной деятельности – деятельности по передаче от старшего поколения к младшему накопленного социального опыта, преобразованного в содержание образования.

Учебная деятельность согласно классическим представлениям отечественной дидактики, включает в себя преподавание (деятельность учителя) и учение (деятельность ученика). Однако в психологии учебная деятельность рассматривается более широко. Обучение может осуществляться как игра, как организованный труд и пр. Это либо расширяет представления о процессе обучения (тогда, например, дидактическая игра становится элементом учебной деятельности), либо несколько «раздвигает» дихотомическую схему «учение – преподавание».

В настоящее время особую значимость и определенную самостоятельность приобретает такой элемент дидактической деятельности, как деятельность диагностическая. Дидактическая диагностика направлена не только на объективное оценивание процесса и результатов деятельности обучающихся извне, с позиций внешнего оценивания учителем и контролирующими органами. В значительной степени диагностика становится видом деятельности обучающегося в процессах самооценивания и взаимооценивания.



В процессе обучения возможны две основных субъектных позиции обучающегося: обучающийся как объект педагогических воздействий и обучающийся как субъект учебной деятельности.

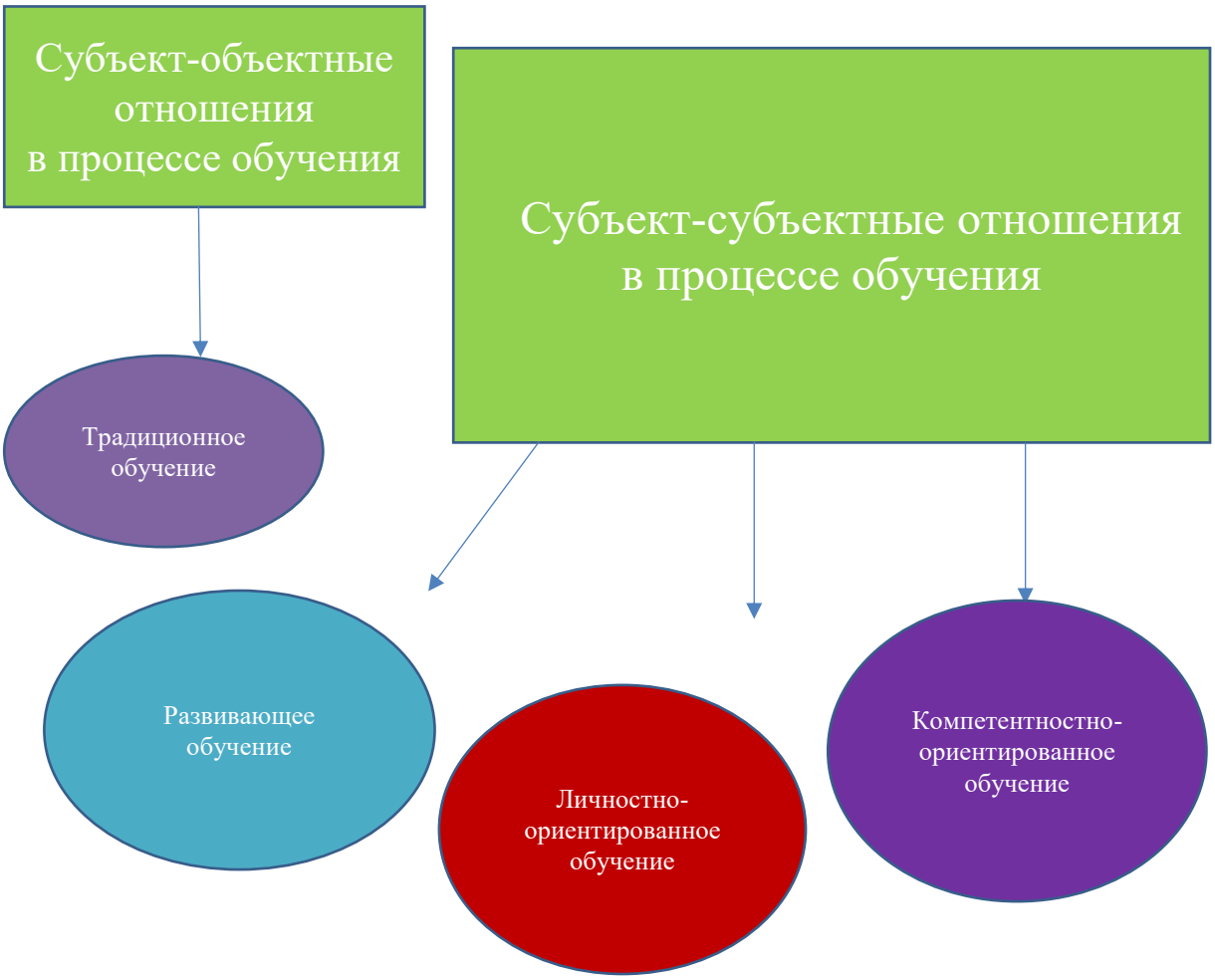
Осмысление учебной деятельности как деятельности педагогического проектирования предполагает на этой основе различные подходы к построению педагогических технологий.

Хотя конкретное проектирование урока, подбор и реализация педагогических технологий всегда неповторимо и своеобразно, можно выделить основные ориентиры, в рамках которых дидактическое проектирование будет осуществляться по общим принципам, несмотря на специфику предметной сферы, возраст и подготовленность обучающихся.

Речь идет о группах педагогических технологий:

- Традиционное обучение
- Развивающее обучение
- Личностно-ориентированное обучение
- Компетентностно-ориентированное обучение.

Соотнесем эти группы технологий со степенью выраженности субъектности обучающихся. В самом общем виде получаем такую схему.



Дидактическое проектирование рассматривается сквозь призму данных групп дидактических технологий. Иными словами, существуют технологии традиционного, развивающего, личностно-ориентированного, компетентностно-ориентированного обучения.

3.2. Традиционное построение процесса обучения

Технологии традиционного обучения основаны на субъект-объектных отношениях между учителем и обучающимися. Учитель предстает субъектом преподавательской деятельности. Он ставит цель урока, отбирает содержание, методы и формы организации образовательного процесса, осуществляет оценивание результатов деятельности обучающихся.

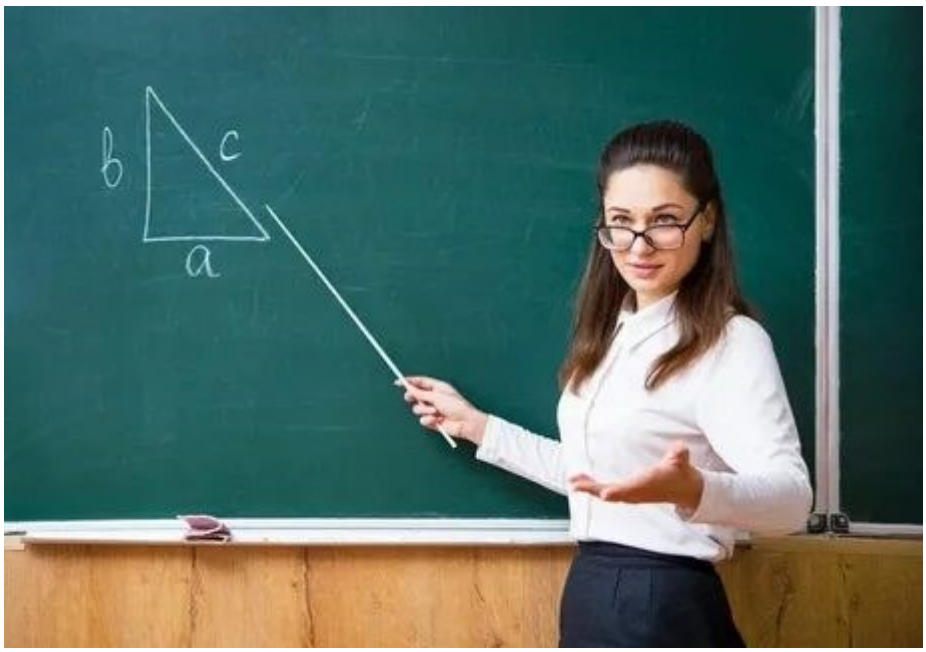
Основателем технологий традиционного обучения считается Иоганн Фридрих Гербарт (1776-1841).

Иоганн Фридрих Гербарт (1776-1841), основатель технологии традиционного обучения (гербартианской)

Поэтому технологию традиционного обучения часто называют гербартианской.

В современной дидактике принято весьма критически относиться к традиционному обучению, его методам и технологиям. Однако не подлежит сомнению, что учитель должен владеть методами и технологиями традиционного обучения, потому что другие технологии во многом на них базируются.

Предполагается, что учитель владеет технологиями традиционного обучения.



И лишь на их основе он может осуществлять сознательный переход к развивающим, личностно-ориентированным технологиям.

Обычно по отношению к традиционному обучению говорят об одной технологии, называя её в единственном числе: технология традиционного обучения. Поэтому есть смысл говорить о методах традиционного обучения, сознательное и целенаправленное применение которых и представляет собой реализацию данной технологии.

Если исходить из классификации дидактических методов, данной И. Я. Лернером и М. Н. Скаткиным (объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, метод проблемного изложения, частично-поисковый, исследовательский методы)[23], то для традиционного обучения надо признать наиболее существенными два первых метода, которые, согласно позиции, изложенной авторами классификации, обладают наименьшей степенью стимулирования познавательной активности обучающихся. Это объяснительно-иллюстративный и репродуктивный методы обучения.

Объяснительно-иллюстративный метод обучения. Приёмы:

- Интонационное выделение учителем логически важных моментов изложения
- Повторное более краткое предъявление учащимся готового знания
- Подробное резюмирование законченного этапа изложения
- Сопровождение выводов учителя приведением конкретных примеров
- Демонстрация натуральных объектов, схем, графиков
- Предъявление готового плана в ходе изложения
- Предъявление учащимся переформулированных вопросов, текстов, заданий, облегчающих понимание их смысла
- Инструктаж
- Намек-подсказка

Репродуктивный метод обучения. Приёмы:

- Задание учащимся на индивидуальное внешнеречевое проговаривание известных правил, определений в процессе решения задач
- Задание на проговаривание «про себя» используемых правил в процессе решения учебной задачи
- Задание на воспроизведение наизусть правила, закона
- Задание на заполнение таблиц, схем
- Задание на описание объекта по образцу
- Задание на приведение примеров, очевидно подтверждающих правило

[23] Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.

Дидактическое проектирование в рамках традиционной технологии – это выстраивание тематического плана и урока на основе требований традиционной дидактики: учитель формулирует и предъявляет цель, отбирает и предъявляет содержание, определяет виды деятельности, этапы урока, осуществляет руководство деятельностью обучающихся, направленной на освоение (в основном на репродуктивном уровне) знаний, умений и навыков; контролирует выполнение своих требований, выставляет отметки.

Вопреки распространенному мнению, проектирование урока, осуществляющееся в рамках традиционной технологии, требует немалых сил и мастерства учителя. Учитель должен прекрасно знать излагаемый материал, выделять в нем главное и подчиненное, свободно переформулировать основные положения, не искажая их смысла.

Задания ученикам должны быть посильными, отвечающими теме и задачам урока (не только в плане обучения, но и в плане воспитания).

В традиционном обучении широко используется всевозможная наглядность.

Традиционная технология обучения сложилась и развивалась в рамках классно-урочной системы обучения; основной формой организации учебной деятельности в ней является урок.

Традиционная технология реализуется в классе. Класс составляют обучающиеся приблизительно одного возраста; по возможности

одного уровня подготовки. Класс имеет постоянный состав. Конечно, на практике состав класса может меняться. Но модель предполагает именно стабильный, постоянный состав класса. Изменение состава считается источником затруднений и для учителя, и для учеников.

Традиционная технология реализуется в условиях жестко определенного тематического плана, программы. Процесс ее реализации определен расписанием. Достоинством реализации традиционной технологии является расписание, при котором школьники начинают и заканчивают учиться в одно и то же время.

Традиционная технология действует в рамках предметной системы обучения: урок посвящен одному предмету, одной теме, все школьники работают над одним материалом.

Руководителем, организатором учебной деятельности является учитель: он планирует работу, ставит цели, отбирает содержание, методы, формы; оцениваниет работу обучающихся.

Учебные книги (учебники) применяются в основном для домашней работы.

Учебный год, учебный день, расписание уроков, учебные каникулы, перемены, или, точнее, перерывы между уроками, – атрибуты классно-урочной системы,

Классификационные параметры традиционной технологии обучения:

по уровню применения – общепедагогическая;

философской основе – педагогика принуждения;

основному фактору развития – социогенная (с допущением биогенного фактора);

концепции усвоения – ассоциативно-рефлекторная с опорой на суггестию (образец, пример);

ориентации на личностные структуры – информационная, ориентированная на усвоение знаний, умений и навыков (ЗУН);

характеру содержания – светская, технократическая, общеобразовательная, дидактоцентрическая;

типу управления – традиционное классическое + технические средства обучения;

организационным формам – классно-урочная, академическая;

подходу к ребенку и стилю педагогического общения – авторитарная;

преобладающим методам – объяснительно-иллюстративная, репродуктивная;

категории обучаемых – массовая.

Целевые ориентации традиционной технологии обучения

Цели традиционной технологии обучения представляют воспитание личности с заданными свойствами. По содержанию цели традиционной технологии обучения ориентированы преимущественно на усвоение знаний, умений и навыков, а не на развитие личности. Массовая школа с традиционной технологией остается «школой знаний», сохраняет примат информированности личности над ее культурой, преобладание рационально-логической стороны познания над чувственно- эмоциональной и творческой.

Принципы традиционной технологии обучения

Концептуальную основу традиционной технологии обучения составляют принципы педагогики, сформулированные Яном Амосом Коменским (1592 – 1670).

Ян Амос Коменский (1592 – 1670 гг.) создатель принципов, характеризующих традиционное обучение

– научности (ложных знаний не может быть, могут быть только неполные);

– природосообразности (обучение определяется развитием, не форсируется);

– последовательности и систематичности (последовательная линейная логика процесса, от частного к общему);

– доступности (от известного к неизвестному, от легкого к трудному, усвоение готовых ЗУН);

– прочности (повторение – мать учения);

– сознательности и активности (знай поставленную учителем задачу и будь активен в выполнении команд);

– наглядности (привлечение различных органов чувств к восприятию);

-связи теории с практикой (определенная часть учебного процесса отводится применению знаний);

– учета возрастных и индивидуальных особенностей.

Процесс обучения в традиционной технологии обучения

Обучение в традиционной технологии обучения понимают, как процесс передачи знаний, умений и навыков, социального опыта от старших поколений – подрастающему.

Содержание образования

Знания адресуются, в основном, к рассудочному началу личности. Содержание образования в основном в основном единообразно, невариативно, несмотря на декларацию о свободе выбора и вариативности. Планирование содержания обучения – централизовано.

Учебные планы основываются на единых стандартах. Обучение обладает подавляющим приоритетом перед воспитанием. В воспитательной работе процветает педагогика мероприятий.

Если исходить из классификации содержания образования, осуществленной по И. Я. Лернеру, М. Н. Скаткину и В. В. Краевскому, то в содержании доминируют:

- когнитивный опыт личности (знания)

- опыт осуществления способов деятельности по образцу (умения и навыки).

Методические особенности

Традиционная технология обучения представляет собой прежде всего авторитарную педагогику требований, учение весьма слабо связано с внутренней жизнью ученика, с его многообразными запросами и потребностями, отсутствуют условия для проявления индивидуальных способностей, творческих проявлений личности. Авторитаризм процесса обучения проявляется в регламентации деятельности, принудительности обучающих процедур; централизации контроля; ориентации на среднего ученика. В такой системе ученик – подчиненный объект обучающих воздействий, ученик «должен», ученик – еще не полноценная личность, «винтик». Учитель же – командир, единственное инициативное лицо, судья («всегда прав»); старший (родитель) учит; «с предметом к детям», стиль – авторитарный («разящие стрелы»).

Методы усвоения знаний, умений и навыков основываются на: сообщении готовых знаний, обучении по образцу, индуктивной логике от частного к общему, механической памяти, вербальном изложении и репродуктивном воспроизведении.

Процесс обучения как деятельность в традиционной технологии обучения характеризуется отсутствием самостоятельности, слабой мотивацией учебного труда школьника. В составе учебной деятельности ребенка самостоятельное целеполагание отсутствует, цели обучения ставит учитель, планирование деятельности ведется извне, навязывается ученику вопреки его желанию; итоговый анализ и оценивание деятельности ребенка производится не им самим, а учителем, другим взрослым. В этих условиях этап реализации учебных целей превращается в труд «из-под палки» со всеми его негативными последствиями (отчуждение ребенка от учебы, воспитание лени, обмана, конформизма).

Оценивание учебной деятельности обучающихся

В традиционной технологии обучения разработаны критерии количественной (пятибалльной) оценки знаний, умений и навыков по учебным предметам.

Требования к оценке:

- ✓ индивидуальный характер,
- ✓ систематичность контроля и оценивания,

- ✓ всесторонность,
- ✓ разнообразие форм,
- ✓ единство требований,
- ✓ объективность,
- ✓ мотивированность,
- ✓ гласность.

В практике оценивания, характерной для традиционной технологии обучения, обнаруживаются отрицательные стороны традиционной системы оценок. Количественная оценка – отметка – часто становится средством принуждения, орудием власти учителя над учеником, психологического и социального давления на обучающегося. Отметка как результат познавательной деятельности часто отождествляется с личностью в целом, сортирует обучающихся на «хороших» и «плохих». Названия «троечник», «двоечник» вызывают чувство ущербности, унижения либо приводят к индифферентности, равнодушию к учебе. Ученик по своим посредственным или удовлетворительным оценкам сначала делает заключение о неполноценности своих знаний, способностей, а затем и своей личности (Я-концепции).

3.3. Развивающие системы обучения

В XX веке ведущим основанием для формирования педагогических технологий стало решение вопроса о соотношении обучения и развития.

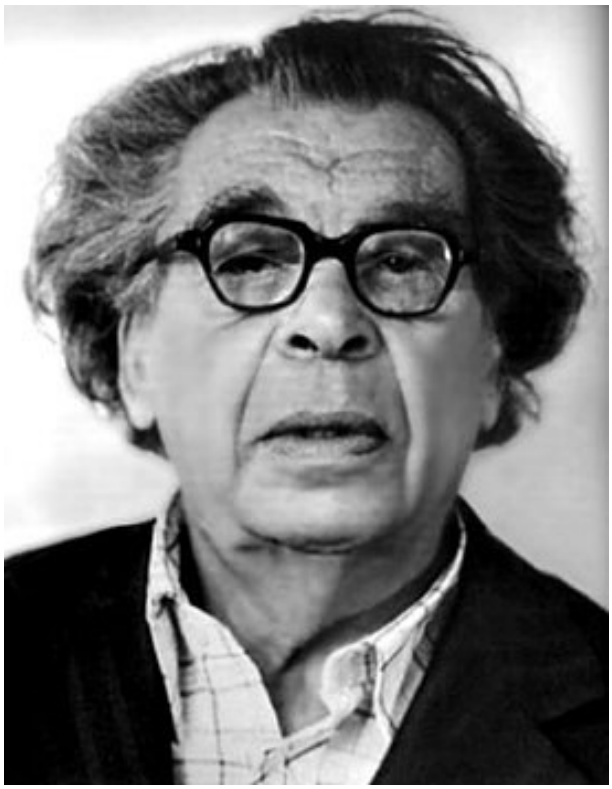
Система развивающего обучения формировалась в отечественной педагогике под влиянием идей Л. С. Выготского (1896 – 1934), начиная с 1950-х годов в трудах Л. В. Занкова (1901 – 1977), В. В. Давыдова (1930 – 1998).

Лев Семенович Выготский
(1896 – 1934 гг.)

«На самом деле психология на каждом шагу учит нас, что два действия могут протекать с внешней стороны одинаково, но по своему происхождению, по своей сути, по своей природе могут быть глубоко отличными друг от друга. В этих случаях и нужны специальные средства научного анализа, для того чтобы за внешним сходством вскрывать внутреннее различие».

Леонид Владимирович Занков
(1901 – 1977 гг.)

«Ребенок не должен панически бояться ошибиться. Невозможно научиться чему-то, не ошибаясь. Старайтесь не выработать у ребенка страха перед ошибкой. Чувство страха – плохой советчик».



Даниил Борисович Эльконин
(1904 – 1984 гг.)

«Человек является человеком до тех пор, пока он не стал человеком; а как только он стал человеком, он перестает им быть».

Василий Васильевич Давыдов
(1930 – 1998 гг.)

«Деятельность в современном ее истолковании может подвергаться определенным способам работы с нею. Были указаны четыре таких способа: проектирование, конструирование, программирование и управление. С методологической точки зрения, сведение всех способов работы с деятельностью к этим четырем методам представляется мне очень важным.
Итак, деятельность можно проектировать, конструировать, программировать, а также управлять ею».

Система развивающего обучения базируется на положении Л. С. Выготского о том, что обучение идет впереди развития, обучение ведет за собой развитие. Л. В. Занков, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов выступили с критикой традиционного обучения. По их мысли обучение должно не плестись в хвосте развития, а осуществляться в зоне ближайшего развития ребенка. Зона ближайшего развития сопоставляется с зоной актуального развития ребенка. Учебная работа в зоне ближайшего развития предполагает право ребенка на ошибку, его исследовательскую и творческую активность.

Проектирование учебной деятельности осуществляется на основании двух основных теорий развивающего обучения: дидактической теории Л. В. Занкова и теории содержательного обобщения и формирования учебной деятельности Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова.

Целеполагание в технологиях развивающего обучения

Целеполагание обращено к работе в зоне ближайшего развития обучающегося. Ученик должен сам участвовать в постановке учебной цели.

Принципы Л. В. Занкова

обучение на высоком уровне трудности (с соблюдением меры трудности),

обучение в быстром темпе,

ведущая роль теоретических знаний,

осознание обучающимися процесса учения,

работа над развитием всех обучающихся, в том числе и слабых.

Структура урока

В системе Л. В. Занкова урок имеет гибкую структуру. Формами работы являются дискуссии по прочитанному и увиденному, по изобразительному искусству, музыке, труду; дидактические игры, интенсивная самостоятельная деятельность обучающихся; коллективный поиск на основе наблюдения, сравнения, группировки, классификации, выяснения закономерностей, самостоятельной формулировки выводов. Урок направлен на развитие у детей умения мыслить, наблюдать, действовать практически.

Содержание образования

В учебный план включаются новые предметы: естествознание, география – с первого класса, история – со второго класса. Изживается деление предметов на главные и второстепенные, поскольку все предметы одинаково важны для развития личности. Ученику предоставляются широкие возможности для индивидуальных творческих проявлений (например, дети занимаются литературным творчеством).

Если прибегать к классификации И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина и В. В. Краевского, то в технологии обучения Л. В. Занкова доминируют:

- опыт творческой деятельности;
- опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности.

Методы обучения

Особенности построения урока по системе Л. В. Занкова

Урок позволяет обеспечить продуктивное взаимодействие учителя и учеников, направленное на формирование и развитие обучающихся способности **сотрудничать друг с другом**, самостоятельно и эффективно выполнять учебную деятельность (открывать новое знание, закреплять, повторять или обобщать учебный материал, анализировать задания, видеть, какие знания и умения проверяются в ходе их выполнения, контролировать свою деятельность и одноклассников).

Формы: «Работа в паре», «Работа в группе».

Урок предполагает обсуждение проблемы. «Обсудите, что надо знать ….

Урок предполагает самостоятельное выведение правила (закона): «Сформулируйте правило…».

Используются задания для развития творческих способностей: «Инсценируйте сказку, используя только жесты, мимику и движения. Теперь попробуйте объяснить, что такое предложение, используя только жесты, мимику и движения. Получилось?».

Применяются задания типа «Учим друг друга», которые позволяют научить школьника применять полученные знания в новых условиях, в частности обеспечить усвоение знаний на уровне оценки.

Применяются задания для самопроверки, взаимопроверки: «Обменяйтесь работами для взаимопроверки».

Применяются задания для одноклассников: «Составь задания. Договорись об их количестве. Выполни задания одноклассника. Сколько всего заданий получилось в классе?».

Составляется банк заданий. Оформляются карточки для банка заданий.

Реализуется возможность выбрать задание определенного уровня трудности. У ученика есть возможность выбрать, какое задание выполнить, а после выполнения прокомментировать, почему именно это задание было выбрано. Поскольку не учитель, а сам ученик определяет, какого уровня задание выполнить, у него формируется прогностическая самооценка.

Учитель лишь направляет ход обсуждения и оценки выполненного задания.

Пример математических заданий «По Занкову»:

На умение анализировать и оценивать чужую работу направлены задания «Найди правильный ответ», «Найди ошибку» или «Исправь ошибку» в рабочих тетрадях.

Система развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова

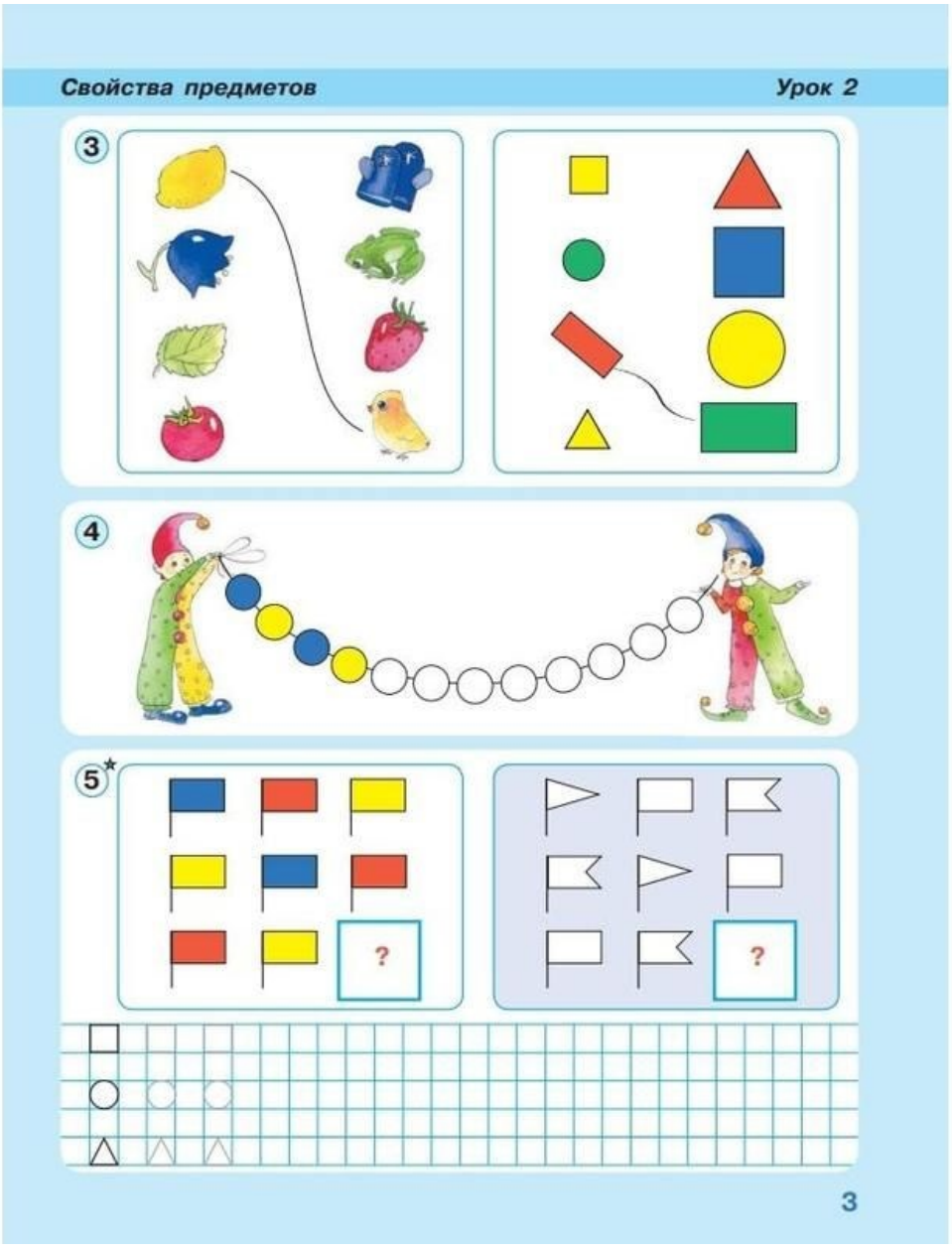
Развивающее обучение в системе Эльконина – Давыдова должно формировать у школьников теоретическое мышление, т. е. должно быть ориентировано не только на запоминание фактов, но и на понимание отношений и причинно-следственных связей между ними. Под теоретическим мышлением понимается словесно выраженное понимание человеком происхождения той или иной вещи, того или иного явления, понятия, умение проследить условия этого происхождения, выяснить, почему эти понятия, явления или вещи приобрели ту или иную форму, воспроизвести в своей деятельности процесс происхождения данной вещи.

На этом в системе Эльконина-Давыдова основываются как логика и содержание учебных предметов, так и организация учебного

процесса (в основе которого должна лежать теория формирования учебной деятельности и её субъекта)

Логика познания – от абстрактного – к конкретному.

Пример заданий «По Эльконину-Давыдову»:



Практическая реализация идей Эльконина-Давыдова была осуществлена в курсе математики «Учись учиться» Л. Г. Петерсон.

Технология Эльконина-Давыдова

Общие понятия науки, в которых можно проследить глубокие причинно-следственные связи между объектами и явлениями

Фундаментальные исходники – материалы, слова, числа и т.д.

Формирование теоретического (а не практического) мышления и сознания

ЗУНы (знания умения и навыки)+СУДы (способы умственной деятельности)

Научная логика в учебной деятельности

Спецификой технологии развивающего обучения, разработанной Д.Б. Элькониным и В.В. Давыдовым, является:

- ✓ целевая направленность образовательного процесса, при которой цели и задачи ставятся обучающимся и достигаются им творчески;
- ✓ включение моделирования;
- ✓ побуждение к коллективизму.

Принципы Эльконина-Давыдова

– принцип преемственности трансформируется в принцип качественного различия стадий обучения, каждая из которых соотносится с разными этапами психического развития;

– принцип доступности означает собственно принцип развивающего обучения, наполненный новым содержанием, "когда можно закономерно управлять темпами и содержанием развития посредством организации обучающего воздействия";

– принцип сознательности рассматривается как принцип деятельности, когда ученики получают сведения не в готовом виде, а лишь выясняя, устанавливая условия их происхождения как способов деятельности. Этот третий принцип послужил основой для формирования новой модели обучения – преобразующе-воспроизводящей деятельности обучающихся;

– принцип наглядности трактуется В. В. Давыдовым как принцип предметности. Реализуя этот принцип, обучающийся должен выявить предмет и представить его в виде модели. Это существенная характеристика преобразующе-воспроизводящей деятельности обучения, когда модельное, знаково-символическое представление ее процесса и результата занимает значительное место.

Структура урока

В системе Эльконина-Давыдова урок ориентирован не на предметные, а на метапредметные результаты, так как опирается на общенаучные закономерности мышления.

1. Усвоение знаний, носящих общий и абстрактный характер, предшествует знакомству учащихся с более частными и конкретными знаниями; последние выводятся учащимися из общего и абстрактного как из своей единой основы.

2. Усвоение знаний, конституирующих данный учебный предмет или его основные разделы, в процессе анализа условий их происхождения, благодаря которым они становятся необходимыми.

3. Формирование умения при выявлении предметных источников тех или иных знаний обнаруживать в учебном материале генетически исходное, существенное, всеобщее отношение, определяющее содержание и структуру объекта данных знаний.

4. Умение воспроизводить это отношение в особых предметных, графических или буквенных моделях, позволяющих изучать его свойства в чистом виде.

5. Умение конкретизировать генетически исходное, всеобщее отношение изучаемого объекта в системе частных знаний о нем в та-

ком единстве, которое обеспечивает мысленные переходы от всеобщего к частному и обратно.

6. Умение переходить от выполнения действий в умственном плане к выполнению их во внешнем плане и обратно.

На первых этапах учебная деятельность выполняется коллективным субъектом. Постепенно эту деятельность начинает самостоятельно осуществлять каждый, становящийся ее индивидуальным субъектом.

3.4. Дидактические игры

Дидактическая игра – это деятельность, организуемая в процессе обучения с целью развития познавательного интереса за счет эмоциональной окрашенности игровых действий, которые основаны на имитационном или символическом моделировании изучаемых явлений, процессов.

Особенностью применения метода дидактической игры является необходимость следовать ряду обязательных правил, которым важно следовать для сохранения сущности дидактической игры[24].

Правила дидактической игры:

1) дидактическая игра имеет цели и задачи образовательного характера, которые отражаются в ее замысле и выражаются посредством сценария;

2) все учащиеся должны следовать правилам игры, прописанным в сценарии;

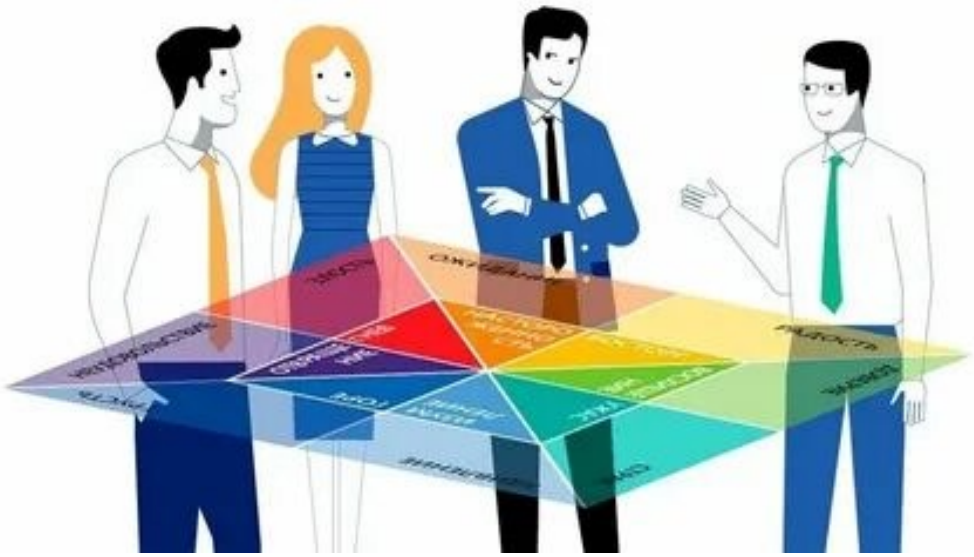
3) наличие сценария, где прописываются игровые действия учащихся.

По сложности организации и проведения все дидактические игры делятся на:

- игровые действия или приемы (кроссворды, эстафеты, шарады и т.д.);

[24] Федорова Л. И. Игра: дидактическая, ролевая, деловая. М.: ФОРУМ, 2021. 174 с.

- сюжетно-ролевые игры (организационные, имитационные, деловые и т.д.)

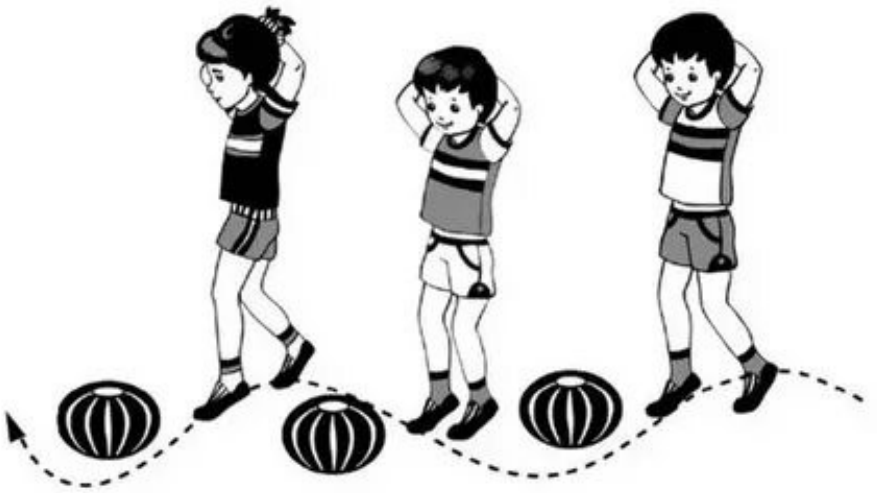


Результатом дидактической игры является формирование конкретной системы знаний, умений и навыков различных видов деятельности. Игровая деятельность, к тому же, весьма успешно позволяет сформировать ключевые компетенции образования, особенно это

касается компетенций регулятивного и коммуникативного плана. Игра – это обучения во взаимодействии. В процессе игры, учащиеся имитируют действия, с которыми им придется столкнуться во взрослой жизни; моделируют свою профессиональную деятельность в будущем. Именно поэтому применение дидактической игры помогает педагогам достигать целей и задач современного образования.

Е. А. Кускова перечисляет *виды дидактических игр*, применяемых в современном технологическом образовании:

- *игры-упражнения* – это приемы обучения, основанные на игровой деятельности учащихся, например – кроссворды, чайнворды, шарады, сканворды, эстафеты, и т.д.;



- *игры-путешествия* - представляют собой осмысление тем и разделов технологической подготовки в виде погружения в конкретную тему (например, игра о здоровом питании «путешествие в страну кулинарию»);

- *игры-соревнования* – подразумевают наличие состязательного элемента, независимо от темы или раздела, которому посвящается игры (такие игры учат учащихся формировать и отстаивать собственную точку зрения, эффективно разрешать споры и конфликтные ситуации, развивать навыки свободной конкуренции);

- *сюжетно-ролевые игры*.

В отличие от двух других видов игр, сюжетно-ролевые игры достаточно сложны в исполнении и часто не умещаются во временные и тематические рамки стандартного классно-урочного занятия. Сущность такой игры состоит в инсценировке деятельности в задуманных сценарием условиях, при этом каждый учащийся волен выбрать для себя определенную роль. Такие игры могут, в частности, носить и профориентационный характер, поскольку учащиеся в процессе игры могут попробовать себя в определенной профессиональной деятельности – модельера-конструктора, шеф-повара, директора предприятия общественного питания, дизайнера, программиста, и т.д.

По мнению Е.А. Кусковой, *ролевые игры* отличаются от прочих игр:

- наличием задачи или проблемы и распределением ролей между участниками ее решения;

- постановкой достаточно сложной образовательной цели и задач, которые подразумевают взаимодействие учащихся для их достижения;

- обеспечение различных интересов и задач для различных групп учащихся (например, заказчики и закройщик, закройщик и модельер, покупатели и продавец и т.д.);

- осуществлением взаимодействия учащимся игры согласно распределенным ролям;

- применением педагогов различных корректирующих условий, дополнений или помех;

- в качестве подведения итога должна проводиться оценка и самооценка учащихся с точки зрения успешности сыгранной ими роли.

Особую функцию в технологическом образовании играют т.н. *деловые игры*.

Они, в отличие от прочих видов игр, пришли в школьное образование из делового обучения и курсов повышения квалификации специалистов. Неудивительно, что деловым играм отводится в образовании профориентирующая функция.

Как полагает А. А. Рабцевич, «учебная деловая игра представляет собой практическое занятие, моделирующее различные аспекты профессиональной деятельности обучаемых и обеспечивающее условия комплексного использования имеющихся у них знаний предмета профессиональной деятельности, совершенствования их иноязычной речи, а также более полное овладение иностранным языком как средством профессионального общения и предметом изучения».

Основу деловой игры в обучении технологии положены следующие важные факторы:

1) имитирование профессиональной деятельности;
2) поэтапное развитие;
3) конфликты интересов;
4) взаимодействие участников игры;
5) описание объекта игрового моделирования;
6) контроль времени;

7) своеобразная система оценки игровой деятельности и ее итогов;

8) обязательное наличие соревновательного элемента.

С точки зрения Е. А. Кусковой, деловые игры, помимо прочего, имеют диагностическую функцию. Они показывают:

- как будет вести себя человек в той или ной профессиональной деятельности;

- как будет вести себя человек в рабочем коллективе.

Обе эти функции очень важны с точки зрения прогнозирования направленности личности в ее будущей деятельности – кто склонен к лидерству, а кто предпочитает оставаться в тени, посвящая себя разработке теоретических концепций производства и практическое их воплощение; кому лучше работается в системе «человек-человек», а кому – в системе «человек-техника». Например, участники игры, уделяющие большое внимание мелким деталям, подробностям решения задач, как правило, являются прекрасными техническими работниками, хорошими исполнителями.

Например, деловая игра имитирует деятельность предприятия, поэтому расписанные в сценарии деловых игр роли обычно совпадают с теми, которые можно увидеть на производстве – директор, бухгалтер, топ-менеджер, генератор идей, рабочие кадры, специалист по рекламе и т.д. В такие игры желательно включать проекты конфликтных ситуаций, которые могут происходить в реальной деятельности фирмы (пример: снижение зарплат работников в условиях кризиса, увольнения и т.д.). Помимо прочего, деловые игры служат средством реализации метапредметного содержания образования, поскольку интегрируют в себя различные образовательные области – экономики, экологии, основ менеджмента. Очень важно, чтобы игровая деятельность была максимально реалистичной, приближенной к реальной деятельности по организации предприятия малого или среднего бизнеса. Деловые игры также могут проводиться в форме соревнования между двумя и более конкурирующими на рынке фирмами, производящими один и тот же вид товаров или предоставляющих один и тот же вид услуг.

Педагогический потенциал игровых технологий значительно выше педагогического потенциала традиционных методов обучения. Наличие в их структуре сюжета, соревнования, общения, импровиза-

ции тренирует участников обсуждения, учит соблюдению норм и правил общения. Педагог должен быть достаточно эмоциональным в течение всего процесса игры, не допускать конфликтов, создавать обстановку сотрудничества и конкуренции одновременно, обеспечивать соблюдение личностных прав школьника. Практически любой учитель, который пожелает внедрять игровые технологии, сможет это сделать вполне профессионально. Однако следует отметить, что выбор в пользу применения игровых технологий обучения не должен стать самоцелью преподавателя в образовательном процессе. Ведь каждая из описанных технологий должна быть внедрена с учетом учебных целей и задач, особенностей группы обучаемых, их интересов и потребностей, уровня компетентности, регламента и многих других факторов, обусловливающих возможности внедрения технологий, их подготовки и проведения. Наибольшего эффекта можно достичь при системном подходе к выбору традиционных и игровых технологий обучения, при их разумном сочетании, дополнении ими друг друга.

3.5. Проектная деятельность в обучении

Проектная деятельность обучающихся способствует развитию их познавательных и креативных умений.

Отличительные черты метода проектов:

- ориентация не на получение знаний учащимися в готовом виде, а больше на развитие способностей, помогающих овладевать знаниями;
- тема проекта понятна и близка учащимся, она является значимой для их жизни;
- упор на самоорганизацию учащимися поисковой и прогнозирующей деятельности;
- самостоятельный подбор учащимися средств и форм для проекта;
- направленность процесса обучения на реальную жизнь и окружающую среду учащихся;
- постоянная коммуникация между участниками проекта (учитель-ученик, ученик-ученик);

• учитель является направляющим звеном, консультирует участников проекта, помогает найти ошибки и устранить их.

Сегодня проектное обучение, которое по-прежнему иногда называют методом проектов, принадлежит к сфере образовательных технологий.

Выполнение проектных заданий помогает учащимся погрузиться в процесс выполнения творческого задания. Они получают возможность не только изучать новые знания, но и применять их на практике. В процессе выполнения проектных заданий ученики получают новые знания и закрепляют старые, способствуя формированию более глубокого и устойчивого знания предмета.

Преподаватель, который использует методику сотрудничества и проектную деятельность, становится соучастником творческого процесса исследования, поддерживая учеников в их познавательных и творческих усилиях. Таким образом, методика сотрудничества и проектная деятельность создают психологически благоприятный климат на уроке, где ученики могут развивать свои социально-психологические навыки, а также улучшать самопонимание, самоуважение, самоактуализацию и другие процессы развития.

Работа над учебным проектом подразумевает под собой поэтапную исследовательскую деятельность. В свернутом виде этапы выглядят следующим образом:

1. Начальный этап, на котором происходит формулирование и постановка задачи и определение ее целей, а также выбор методов исследования.

2. Основной этап, на котором проводится сбор и анализ данных, включающий в себя определение объектов исследования, разработку и использование методик анализа, а также получение и интерпретацию результатов.

3. Заключительный этап (внедренческий), на котором происходит применение полученных знаний и результатов исследования на практике, создание новых продуктов и технологий, а также подготовка отчетов о проделанной работе и ее выводов.

Проектная работа способствует развитию исследовательских навыков участников, а также дает возможность получить новые знания и опыт в различных областях науки и техники. Кроме того, она может быть эффективным инструментом в качестве инноваций в раз-

личных отраслях экономики и научных исследований. Обратимся к начальному этапу. На выбор темы проекта влияют различные обстоятельства. Так, тема может быть сформулирована управленческими органами (и вообще являть собою социальный заказ), при этом тема все равно должна быть в рамках реализуемой образовательной программы. Иногда тема формулируется учителем в соответствии с конкретной образовательной ситуацией по предмету, с учетом персональных профессиональных интересов педагога, и конечно интересов, запросов, возможностей самого обучающегося. Наконец, лучшим надо признать случай, когда тема предлагается самим учеником, ориентирована на его интересы, представляет собой реализацию его собственной образовательной траектории.

Тематизм учебных проектов часто соотносится с теоретическими вопросами, просто с темами реализуемой в школе образовательной программы. Но предпочтительно, чтобы темы проектов имели отношение к практике, были полезными для окружающих, поддерживали у учеников стремление сделать мир лучше. В этом случае предметные результаты наиболее существенным образом интегрируются с метапредметными и личностными.

Обратимся к основному этапу.

Он включает в себя следующие последовательные шаги.

1. Подготовительный предполагает выработку способов и задач деятельности в группе (или индивидуально). На подготовительном этапе проходит выявление исходного уровня, сама разработка учебного проекта и выработка средств, плана исследования.

2. Практический шаг содержит поиск литературы, источников по проблеме, а также сбор практического материала; предвосхищение возможных затруднений учебного и социального плана; совершенствование проектной технологии; организацию диагностики результатов. Здесь важны созданные и реализуемые условия для успеха проекта и достижения поставленных целей.

3. Третий, обобщающий шаг предполагает подведение итогов, а именно: обработку полученных самим учеником и добытых из книг данных, обсуждение (обязательно!), решение вопроса о соотнесении рензультата с целями и задачами; почти всегда – корректировка гипотезы; наконец, итоговое оформление и описание результатов. Здесь возможны также практические рекомендации.

Результат реализованного проекта обязательно должен быть до некоторой степени материальным, представленным в виде продукта проекта (видеофильм, альбом, компьютерная газета, альманах).

Существенным свойством проекта является его интегративность, связь с другими дисциплинами (например, математика с информатикой, физкультура с музыкой и др.).

В общеобразовательных школах России введен обязательный индивидуальный итоговый проект как один из результатов основного общего образования школьника (9 класс). Это учебный проект любого типа (исследовательский, поисковый, социальный, практико-ориентированный, художественно-творческий), который может быть монодисциплинарным или междисциплинарным. Итоговый проект должен отразить достижение обучающимся личностных, метапредметных и предметных результатов, умение самостоятельно осуществлять отбор, поиск содержания в избранной предметной области, умение проектировать, преобразовывать знания в практические результаты деятельности. Обучающийся должен также продемонстрировать способность презентовать результаты своей проектной деятельности, вступить в коммуникацию, осуществить публичное выступление.

Проектной деятельности посвящено довольно много статей и книг, но до сих пор она преимущественно рассматривалась как одна из педагогических технологий. При таком подходе у учителя есть свобода выбора: он может действовать в рамках проектной технологии, а может выбрать другую педагогическую технологию (игровую, диалоговую, наконец, традиционную или репродуктивную). Введение обязательного проекта, да еще в качестве итогового испытания для всех российских школьников (девятилетнее образование является всеобщим и не имеет альтернативы), вызвало к жизни много проблем и направлений их решения. В частности, появилась возможность выполнять и защищать проекты по разным предметам, в том числе, тем, по которым нет итоговой аттестации: по технологии, изобразительному искусству; проекты на основе дополнительного образования обучающихся (например, в кванториуме).

В ситуации, когда для каждого проекта нужен индивидуальный руководитель, вовлечение в эту сферу всех предметов и выход в область дополнительного образования представляется почти единственно возможным путем качественного осуществления данной иннова-

ции. Необходимо подчеркнуть, что профессиональное руководство проектом – необходимое условие реализации его образовательных и развивающих возможностей.

Хотя проекты давно уже рассматриваются как средство активизации познавательной деятельности во всех предметных сферах, довольно очевидным является факт, что в методиках одних предметов они развиты и применены лучше, а в других хуже. Лидирует в применении проектной деятельности образовательная область «Технология». Естественнонаучные предметные сферы также активно применяют проектирование. При изучении иностранных языков проекты обязательно используются, но сфера их массового применения – в основном страноведческая, культурологическая.

Новшества современного образования, и школьного, и профессионального, состоят, в частности, в освоении двух новых категорий умений. К первой категории относится развитие универсальных учебных действий, которые представляют собой фундаментальный элемент умения учиться. Ко второй – формирование у школьников мотивации к учебной деятельности, а также помощь в организации собственного обучения, личностного роста и социализации.

С данными задачами наиболее полно помогает справляться проектная деятельность.

Проектную деятельность сегодня рассматривают не как самостоятельную подсистему образования, а как компонент образовательной системы. При этом учебное проектирование реализуется в различных видах и формах образовательной деятельности: в уроке, в практическом занятии в вузе, на занятиях студий, факультативов, кружковых занятиях. Важнейшее качество проектной деятельности – её личностная ориентированность – позволяет обучающимся не только учиться самим, но и выступать в роли педагогов, опираться на свой и чужой опыт. Проект доставляет обучающимся возможность получать удовлетворение от своей работы. Проект должен быть реализованной ситуацией успеха.

От руководителя требуется генерирование идей (которые не обязательно должны быть приняты учениками); умение работать в качестве члена команд (если их несколько и каждая работает над своим проектом или элементом проекта).

Практическое целенаправленное действие, которое предоставляет метод проектов, открывает перед обучающимся возможности формирования его собственного жизненного опыта в процессе взаимодействия с окружающим миром. Большое значение имеет практическое применение получаемых знаний, которые достигаются в ходе осуществления проектов. Данный метод основан на реализации комплексного подхода к обучению, ориентированного на практическое использование знаний, полученных в рамках учебной программы. Он позволяет достичь не только высоких результатов в усвоении материала, но и развития всех сторон личности, а именно: интеллектуальной, когнитивной, эмоциональной и творческой.

Сделаем промежуточный вывод: проект является эффективным инструментом, создающим условия для уникального опыта личности в процессе обучения. Он позволяет не только углубить и усовершенствовать полученные знания, но и повышает мотивацию к учебной деятельности. Важно отметить, что данный метод нашел применение не только в учебной, но и во внеучебной деятельности, что подтверждает его универсальность и значимость во всестороннем развитии обучающихся.

Метод проектов обладает уникальными свойствами. Он выводит педагогический процесс за пределы образовательной организации и направляет на практическое применение знаний, умений и навыков ученика во взаимодействии с окружающим миром. Кроме того, метод проектов подчеркивает значимость самостоятельного освоения нового материала и формирует умение работать в группе.

Через реализацию сотрудничества между учениками и педагогами, метод проектов позволяет сочетать в обучении индивидуальное с коллективным. Основная цель метода проектов заключается в обеспечении постепенного роста личности ребенка, сохранении результатов его развития и организации его движения по ступенькам роста – от одного проекта к другому. В ходе реализации проекта ученики вырабатывают навыки работы в команде, формируют свои умения и способности, а также осваивают новые знания и области познания.

Метод является технологией, обеспечивающей рост личности ребенка, позволяет фиксировать этот рост, вести обучающегося по ступенькам роста – от проекта к проекту.

Рассмотрение проектной деятельности в образовании находится в центре внимания современных педагогических исследований. В рамках этого подхода традиционная система обучения не заменяется, а дополняется и расширяется, что помогает обеспечить более эффективное взаимодействие учеников с педагогом и друг с другом.

Идеальных проектов не существует, но лучше всего тот проект, при выполнении которого решается целый комплекс учебных и воспитательных проблем.

Требования к реализации проектной технологии таковы:

1. Учет психологических, физиологических, социальных особенностей обучающихся.

2. Тесная и очевидная связь проекта с предметным содержанием. Проект может быть использован в том числе для повторения, закрепления, обобщения изученного материала.

3. Учебная проблема, которая лежит в основе проекта, должна быть в зоне ближайшего развития обучающегося.

Основными задачами проектной деятельности предстают:

- реализация (достижение) системы результатов: личностных, метапредметных (в том числе коммуникативных, познавательных и регулятивных), предметных;
- переход к самостоятельному или частично самостоятельному способу овладения содержанием образования;
- овладение умением приспосабливаться к создающимся (даже неблагоприятным) условиям, видеть проблемы, решать их;
- развитие ведущих психических процессов, особенно логического мышления, теоретического мышления, оценивающей деятельности;
- формирование инициативы, чувства личной ответственности за результат, общий или индивидуальный.
- Разнообразие форм работы (в том числе, групповой и индивидуальной).

Функциями проектной технологии являются:

Обучающая (дидактико-ориентированная): стимулирование познавательного интереса, формирование знаний, умений и навыков.

Развивающе-ориентированная: развитие двигательных способностей, креативности, а также вышеупомянутых психических процессов, воображения, внимания, памяти и др.

Познавательно-ориентированная: формирование широты кругозора, широты круга познавательных интересов, мировоззренческое становление.

Воспитательно-ориентированная: формирование моциональных, волевых качеств, нравственных основ личности.

Чем отличается проектная технология от всех других технологий обучения? Отвечая на этот вопрос, нужно не только перечислить качества проектной технологии, но и увидеть, в чем специфика широко распространенных признаков проекта, являющихся общими с проблемным обучением и пр. Вопрос задан не случайно. Сегодня проектами называют и мероприятия, и любые инициативы. Это неправильно. Нужно видеть специфику проектирования в отличие от других личностно-ориентированных и развивающих педагогических технологий. Скажем, планирование собственной деятельности – универсальное качество в образование, свойственное далеко не только проектам. Умение добиться результата, сопоставить его с планируемым, – это тоже общее, а не специфическое качество. Такие прекрасные ориентиры, как развитие самостоятельности, активности (познавательной, творческой, социальной) также востребованы не только в проектной деятельности. Вообще современное образование на всех своих уровнях направлено на развитие планирования, самостоятельности, творческой активности. Концепция развивающего обучения, заданная еще в трудах Л. С. Выготского, в полной мере характеризует все эти черты образовательной деятельности вне связи с проектами.

Но есть признаки, которые довольно редко присутствуют в других видах учебной деятельности, в других педагогических технологиях, но специфичны для проекта. Учебный проект характеризуется связью с жизнью и социальной направленностью, пользой для других и для себя, так как возник в лоне педагогики прагматизма; он всегда имеет некоторый продукт, тогда как большинство других педагогических технологий направлено только на внутренние изменения и приращения; он де факто всегда междисциплинарен, так как нуждается в привлечении знаний, умений, средств из разных предметных сфер (это касается и монопредметных проектов: нужно, как минимум, работать с литературой, делать презентацию и пр.); он, благодаря своей результативной, продуктивной составляющей имеет потенциал к развитию (то есть желательно, чтобы следующий ученик не делал то же

самое, а развивал проект, базируясь на достижениях предшественника); он в силу вышеперечисленных свойств обладает рисками (ответственность выходит из чисто ученической сферы «выучил-не выучил» и распространяется на других людей).

С описанной точки зрения многие темы, которые входят в многочисленные банки тем проектов, похожи на темы для рефератов и репродуктивных презентаций (например, «Дымковская игрушка»); они с трудом могут быть переосмыслены как темы для проектов. Если проект по музыке исследовательский или поисковый, то в большей степени этой технологии соответствуют темы, по которым действительно необходимо осуществить поиск. Поисковыми могут быть проекты, посвященные землякам, забытым именам, истории школы. Продуктом такого проекта может быть стенд, публикация на сайте, другая форма публикации.

В. В. Гузеев пишет: «проектное обучение является одной из интегральных технологий, характеристиками которой предстают самостоятельность, ответственность за свой выбор, конкретность результата труда, создание творческого продукта»[25].

Значимым и оригинальным признаком, отличающим проектную деятельность в образовании, является генетичность проекта, возможность его развития, передачи проектых задач от одного поколения школьников другому.

В настоящее время словом «проект» часто называют самые разные явления: от поделки, выполненной своими руками, до общешкольного мероприятия. Но далеко не всегда применение понятия «проект» бывает оправданным. Характерные черты проектной технологии были востребованы и реализованы в отечественной педагогике на протяжении всего XX века, в том числе и в те времена, когда «педагогическое прожектерство» было отвергнуто, а понятие забыто.

Если в теории воспитания проектная технология может сравниваться с технологией коллективного творческого дела, то в теории обучения такое сравнение напрашивается с технологией проблемного обучения.

[25] Гузеев В. В. Познавательная самостоятельность учащихся и развитие образовательной технологии. М.: Школьные технологии, 2004. С.67.

Но прямых параллелей с проектом в этих случаях провести нельзя, хотя общих черт очень много. Разницу следует искать в акцентах. Проектная деятельность более очевидно направленна на конкретный, визуализируемый (даже можно сказать «презентабельный») результат, а также на достижение социально значимых целей, на коммуникацию и на преодоление внутрипредметной ограниченности. Образовательные результаты проектной деятельности и проблемного обучения близки между собой как способствующие мотивации деятельности учения, сознательному и самокритичному целеполаганию и оцениванию результатов деятельности, самостоятельному отбору содержания, становлению субъектной позиции.

Трудности организации проектной деятельности, которые можно даже прямо назвать недостатками проектной технологии, так как они ярко проявляют себя все сто лет реализации образовательного проектирования и никак не преодолеваются ни с помощью технических средств, ни с помощью изменения содержания образования, образовательных стандартов – это соотнесение проектных заданий с конкретным подлежащим усвоению содержанием. Как в 1920-е годы, так и сегодня трудно разработать проектные задания, в которые вписывались бы требуемые стандартом предметные результаты. Например, нужно сильно потрудиться, чтобы придумать социально значимый проект, в котором настоятельно необходимо правильно писать безударные гласные, выставлять запятые в деепричастных оборотах…

Продуктивность проектной деятельности связана с мотивационной и коммуникативной сферой, с формированиями навыков менеджмента. Глубина и фундаментальность освоения содержания образования не являются прямыми продуктами проектной деятельности обучающихся, хотя при выполнении конкретного проекта вполне могут быть усвоены «точечные» очень детальные и глубокие знания. С этими недостатками проектной деятельности напрямую связана некоторая неопределённость роли учителя. Свобода и самостоятельность в проектной деятельности, соответствующие ролевой позиции учителя-консультанта, влекут за собой снижение фундаментализации образования, смещение акцента с образовательного результата на коммуникативный процесс, эффектность визуализации и пр. Усиление «руководящей роли» противоречит поисковому, творческому характеру

проектной деятельности. Усилия по генерализации, обобщению результатов проекта, попытки «выведения морали» из частного проектного случая в глазах учеников могут принижать результаты их проектной деятельности, мешают ощущению эксклюзивности, неповторимости проекта.

Н. А. Краля выделяет следующие принципы проектной технологии:

- «Добровольности участия
- Личностного развития
- Управляемости
- Целостности
- Культуросообразности
- Мультикльтурности
- Сочетания исследовательской, проектировочной и педагогической деятельности
- Продуктивности
- Завершённости
- Открытости»[26].

Поясним данные принципы применительно к особенностям проектной технологии в образовании, подчеркивая, что система принципов действует только тогда, когда выполняется каждый из них.

«Принцип добровольности предполагает личностную заинтересованность, высокую степень мотивированности обучающихся. Добровольность в проектной деятельности реализуется, как правило, не в самом факте участия или неучастия в проекте, а в конкретном ходе выполнения проектной учебной деятельности. Степень выраженности добровольности зависит от сформированности учебной культуры школьников. Деятельность учения – это вообще деятельность добровольная по определению. На добровольность указывает вся структура учебной деятельности: самостоятельное целеполагание, планирование, участие в отборе содержания образования, его форм и методов, самооценка, рефлексия. Тем не менее, не всегда деятельность учения вызывает у учеников радость и жажду творчества. Ожидать, что проектная технология самим фактом своего внедрения изменит мотива-

[26] Краля Н. А. Метод учебных проектов как средство активизации учебной деятельности учащихся: учебно-методическое пособие / Под ред. Ю. П. Дубенского. Омск: ОмГУ, 2005. 59 с.

цию учащихся – дело довольно наивное. Серьезная позиция по отношению к месту и роли проектной деятельности в школе предполагает включение в программы обучения обязательных для выполнения, хотя и альтернативных по содержанию, проектов. Добровольность и самостоятельность специально формируются в процессе выполнения проекта, являются не столько условиями, сколько планируемыми результатами проектной деятельности. Иными словами, проект – не всегда задание для добровольного выполнения (задание может быть обязательным), но в его содержании и методах всегда присутствует возможность добровольного выбора, вариативность.

Принцип личностного развития в проектной деятельности предполагает личностную причастность ученика к созданию проектного продукта. Нужно подчеркнуть, что эта причастность тоже является формируемой, она не дана изначально, а является продуктом проектной деятельности. Для достижения личностной окрашенности результатов можно начинать даже с внешних их проявлений: своя фотография с объектом проектирования, своё эссе о нём… Чувство личной сопричастности способствует переводу развивающих результатов обучения, происходящего в процессе проектной деятельности, в продукты личностного развития.

Принцип управляемости должен быть реализован прежде всего в реализации освоенных образовательных результатов, в специальном выстраивании логики проектной деятельности. Управляемость является не только процессуальной характеристикой, но и важным результатом проектной деятельности. По сути дела, управляемость означает формируемое в совместной деятельности умение планировать, ставить цель, разбивать предполагаемый процесс на элементы, контролировать промежуточные и конечные результаты. При этом учитель является «менеджером» проекта, формируется проектная команда, обучающиеся приобретают управленческие навыки. Подчеркнем, что разные типы проектов требуют различных стратегий управления.

Исследовательские проекты управляются по типу научного руководства; творческие – по типу художественного руководства, режиссуры, выстраивания драматургии проекта; социальные – по типу социального управления; игровые – по типу анимации или управления мастером игры.

Принцип целостности направлен на единство реализации идеи (так, обоснование проекта должно действительно служить его качественному выполнению, а не быть отдельно созданным документом, никак не влияющим на саму разработку продукта). Поскольку проект часто бывает междисциплинарным, то принцип целостности направлен и на преодоление «предметной раздробленности» при вовлечении в проектную деятельность двух-трех дисциплин. Принцип целостности также предполагает охват каждым из участников всех сторон проектной деятельности таким образом, чтобы отдельные учащиеся не были пассивными исполнителями какого-то аспекта, этапа, не имея представления о предшествующей работе, о предстоящих результатах. Реализация данного принципа требует постоянной рефлексии, обобщений, совместных собраний проектной команды, обмена результатами, промежуточного подведения итогов и, конечно, полноценного заключительного этапа, представляющего весь проект целиком.

Принципы культуросообразности и мультикультурности, на наш взгляд, вполне логично объединяются, вернее, принцип культуросообразности при необходимости может проявляться как мультикультурность.

Принцип сочетания исследовательской, проектировочной и педагогической деятельности следует, на наш взгляд, переформулировать как *принцип сочетания продуктивной, творческой (исследовательской) и образовательной деятельности*. Он предполагает одновременно и достижение образовательных целей, и реализацию творческого потенциала обучающихся.

Принципы продуктивности и завершенности означают, что у проекта всегда имеется достаточно зримый, очевидный для ученика результат. Это особенно важно в ситуации школьного обучения, когда зачастую процессуальность учебной деятельности не позволяет ученику видеть ее этапы (иными словами, деятельность эта кажется бесконечной и малопродуктивной). Проект дает возможность увидеть результат своей работы, это повышает мотивацию к учению.

Наконец, *принцип открытости* предполагает выход проектной деятельности за рамки школьной жизни, и, тем более, учебного процесса. Между прочим, принцип открытости имеет и нравственный смысл: открытость трактуется как свобода творчества, как право субъектов образовательной деятельности влиять на ход проекта, по-

могать, критиковать, осуществлять рефлексию. В некоторых случаях участие родителей не просто допускается, а становится условием осуществления проектной деятельности. Особенно это касается проектов в детском саду»[27].

Реализация данных принципов позволяет гуманизировать процесс обучения, создавать ситуацию успеха, учитывать индивидуальные особенности и потребности учащихся.

Самая распространенная типология проектов принадлежит Е. С. Полат. Она осуществлена по следующим признакам:

- «Доминирующая в проекте деятельность: исследовательская, поисковая, творческая, ролевая, прикладная (практико-ориентированная), ознакомительно-ориентировочная (исследовательские, игровые, практико-ориентированные, творческие проекты).
- Предметно-содержательная область: монопроект (в рамках одной области знания) и межпредметный проект.
- Характер координации проекта: непосредственный (жесткий, гибкий), скрытый (неявный, имитирующий участника проекта, характерный для телекоммуникационных проектов).
- Характер контактов (ученики одного класса, школы, города, региона, страны, разных стран мира). Этот аспект типологизации позволяет включить сюда и телекоммуникационные проекты.
- Количество участников проекта.
- Продолжительность проекта»[28].

Наиболее значимым типологическим признаком для междисциплинарных проектов является доминирующая в проекте деятельность.

«Согласно данной классификации, все учебные проекты можно разделить на несколько основных типов, в зависимости от того, какая конкретно деятельность доминирует в процессе их выполнения.

В частности, выделяются проекты, в которых доминирует исследовательская деятельность учащихся. Эти проекты направлены на развитие творческого мышления и умений работать с информацией. В рамках таких проектов учащиеся осуществляют поиск и анализ информации, формулируют свои собственные гипотезы и проверяют их.

---

[27] Цит. по: Дорошенко С. И. Междисциплинарные проекты в школьном образовании. Владимир: ВлГУ, 2019. С. 19 – 20.

[28] Полат, Е. С. Метод проектов [Электронный ресурс] / Е. С. Полат // URL: https://docs.google.com/document/d/13xOCJ50yaEkIzYq (Дата обращения16.03.24)

Кроме того, существуют проекты, где доминирует технологическая деятельность учащихся. Они направлены на развитие практических навыков и умений работать с различными материалами. В рамках таких проектов учащиеся разрабатывают и создают различные изделия, а также осваивают различные технологии.

Также рассматриваются проекты, в которых доминирует социально-коммуникативная деятельность учащихся. Они направлены на развитие социальных навыков и умений работать в коллективе. В рамках таких проектов учащиеся осуществляют общение и взаимодействие с другими участниками проекта, а также выполняют задачи, требующие совместного усилия»[29].

В целом, классификация учебных проектов сделана с учетом того, что различные типы проектов могут иметь различные цели и направлены на развитие различных навыков и умений учащихся. Это позволяет выбирать подходящий проект для конкретной группы учащихся, а также эффективно планировать и проводить проектную деятельность в рамках учебного процесса.

Доминирующая деятельность в междисциплинарном проекте должна сочетаться (на основании взаимного дополнения или контраста) с доминирующей деятельностью наук или искусств, которые формируют содержание интегрируемых дисциплин. Например, дисциплина физика основное свое содержание формирует на основе научного знания, которое было получено исследовательским путём. То есть для физики исследовательский тип проекта предстаёт самым очевидным и соответствующим её содержанию. Хотя прямого соответствия между доминирующей деятельностью и дисциплинами однозначно составить нельзя, определенные соответствия кажутся достаточно очевидными.

«Так, иностранному языку, исходя из этих соображений, соответствует ролевой тип проекта, музыке, литературе, изобразительному искусству – творческий (или, точнее, художественно-творческий); физике, химии, биологии – исследовательский проект; истории, обществознанию, географии, биологии – поисковый или исследовательский проект (с доминантой поискового), технологии – прикладной (практико-ориентированный) проект. Ознакомительно-

[29] Дорошенко С. И. Междисциплинарные проекты в школьном образовании: учеб.пособие. Владимир: ВлГУ, 2019. С. 65.

ориентировочный проект может быть использован при любом ознакомлении, но очень подходит для географии, биологии, основ религиозной культуры и светской этики, то есть для тех предметных сфер, в которых сам факт встречи с новым объектом может вызвать удивление, восторг, желание познакомиться поближе»[30].

Вне этого списка остаются математика и физическая культура – образовательные области, в которых, на наш взгляд, проектная технология уступает другим педагогическим технологиям и методам обучения. По отношению к этим предметам проекты часто носят ознакомительно-ориентировочный характер (например, «Числа вокруг нас», «Правильная осанка» и пр.). Несомненно, в этих образовательных областях есть место всем типам проектов, а также очень высок потенциал интеграции с другими образовательными сферами (трудно даже представить себе проект, который совсем не затрагивал бы математику или физическую культуру).

Не настаивая на вышеизложенном соответствии, мы все-таки считаем, что его можно учитывать при выборе типа междисциплинарного проекта. Но как его учитывать – это вопрос учителя-координатора проекта.

Можно осуществлять этот учет на основании соответствия: подбирать предметные сферы, например, с доминированием исследовательской деятельности: интегрировать в исследовательском проекте физику и химию; в художественно-творческом изобразительное искусство и музыку; в ознакомительно-ориентировочном – географию и биологию.

Можно наоборот с помощью проектной деятельности открывать в предметных сферах необычный, неочевидный для них потенциал. Например, осуществить ролевой (игровой) проект по физике и химии, художественно-творческий – по истории и географии.

Наконец, можно использовать интеграцию как раз для выявления неявных возможностей деятельности в предметных образовательных сферах. Так, междисциплинарный проект, объединяющий иностранный язык и музыку, может быть художественно-творческим (здесь один предмет обогащает другой своим ведущим видом деятельности), а может быть и исследовательским (и тогда методология

[30] Дорошенко С. И. Междисциплинарные проекты в школьном образовании: учеб. пособие. Владимир: ВлГУ, 2019. С. 65.

исследования может втягивать иные предметные сферы, например, историю или филологию, а может формироваться внутри проекта и его содержательных возможностей).

Е. С. Полат формулирует «следующие подходы к структуре образовательного проекта:

- Начало работы над проектом – выбор темы проекта, его типа, количества участников.
- Продумывание учителем возможных вариантов проблем, которые важно исследовать в рамках намеченной тематики. Сами проблемы выдвигаются учащимися с подачи учителя (наводящие вопросы, ситуации, способствующие определению проблем, видеоряд, мозговая атака с коллективным обсуждением).
- Распределение задач по группам, обсуждение возможных методов исследования, поиска информации, творческих решений.
- Самостоятельная работа участников проекта по своим индивидуальным или групповым исследовательским, творческим задачам.
- Промежуточные обсуждения полученных данных в группах (на уроках или на занятиях в научном обществе, в групповой работе в библиотеке, медиатеке, пр.).
- Защита проектов, оппонирование.
- Коллективное обсуждение, экспертиза, результаты внешней оценки, выводы»[31].

Уточняя и конкретизируя вышеизложенную структуру проектной деятельности, нужно подчеркнуть следующие ее аспекты.

Очень желательно, чтобы тему проекта обучающиеся находили самостоятельно на основе изучения окружающей действительности. В этом плане проектная деятельность – мощное средство борьбы с инфантилизмом, потребительской позицией обучающихся в образовательном процессе.

Поисковые и исследовательские проекты

Нужно различать исследовательскую составляющую любого проекта и исследовательский проект как тип образовательной проектной деятельности.

[31] Дорошенко С. И. Междисциплинарные проекты в школьном образовании: учеб.пособие. Владимир: ВлГУ, 2019. С. 67.

«Междисциплинарный поисковый, исследовательский или поисково-исследовательский проект – это учебно-исследовательская работа учащихся по двум или более предметам или предметным областям, по содержанию выходящая за рамки школьной программы, направленная на формирование исследовательской культуры, на профессиональную ориентацию учащихся, а также на решение частной научной или научно-практической задачи, посильной для учеников.

Реализация междисциплинарного поискового или исследовательского проекта – это творческая деятельность. Возможности для исследования и творчества чаще всего выявляются в сфере взаимодействия предметов, научных, художественных областей.

Исследовательские проекты опираются преимущественно на экспериментальные методы.

Этапами работы являются:

1. Определение научной проблемы, затрагивающей несколько предметных сфер, постановка цели и задач исследования. Формулировка темы.

2. Выдвижение гипотез (или одной гипотезы), их обсуждение.

3. Отбор методов исследовательской деятельности, теоретических и практических: анализ литературы и источников по проблеме исследования, обобщение и систематизация выводов и результатов, моделирование, экспериментальные методы, наблюдение и пр.

4. Ход исследования, который состоит из нескольких этапов.

5. Обработка собранных результатов исследования, их систематизация.

6. Оформление результатов исследования, их визуализация.

7. Презентация результатов исследования, коллективное обсуждение.

8. Анализ и оценивание результатов деятельности, определение перспектив или завершение работы в данном направлении»[32].

В поисковых проектах задачи ограничиваются сбором данных.

«Поисковые проекты опираются преимущественно на опросные, источниковедческие методы, на метод наблюдения. Характер гипотезы в них иной по сравнению с исследовательскими: предположения

[32] Дорошенко С. И. Междисциплинарные проекты в школьном образовании: учеб.пособие. Владимир: ВлГУ, 2019. С. 71.

связаны с тем, где и как искать материал, как его фиксировать, расшифровывать (например, брать интервью, используя видео- или аудиозапись? Записывать информанта с помощью аудиозаписи, а потом осуществлять запись фонетическими знаками?)

Этапами работы являются:

1. Определение научной проблемы, затрагивающей несколько предметных сфер, постановка цели и задач исследования. Формулировка темы.

2. Выдвижение гипотез (или одной гипотезы), их обсуждение.

3. Отбор методов исследовательской деятельности, теоретических и практических: анализ литературы и источников по проблеме исследования, обобщение и систематизация выводов и результатов, моделирование, опросные методы, наблюдение, расшифровка, визуализация зафиксированных результатов и пр.

4. Ход исследования, который состоит из нескольких этапов.

5. Обработка собранных результатов исследования, их систематизация.

6. Оформление результатов исследования, их визуализация.

7. Презентация результатов исследования, коллективное обсуждение.

8. Анализ и оценивание результатов деятельности, определение перспектив или завершение работы в данном направлении»[33].

И исследовательский, и поисковый проект в миниатюре содержат в себе всю логику и структуру «взрослого» исследования. «Здесь можно вспомнить, что Е. Г. Кагаров ещё в начале XX века указывал на такое свойство проекта, как подражание, копирование взрослых способов деятельности. Подчеркнём, что часто школьный проект является именно учебно-исследовательской работой, то есть не претендует на то, чтобы обогатить науку. В хороших случаях его результаты могут быть составляющими в «копилке» научного исследования. Это относится даже и к тем работам, которые вводят в оборот объективно новый эмпирический материал. Например, исторические сведения о своей семье, представленные учеником, действительно никому не были известны. Но, чтобы стать достоянием исторической науки, краеведения, они должны быть соотнесены с другими результатами, про-

[33] Дорошенко С. И. Междисциплинарные проекты в школьном образовании: учеб. пособие. Владимир: ВлГУ, 2019. С. 71.

анализированы и систематизированы с применением ряда взаимодополняющих методов исторического исследования»[34].

Получение объективно нового поискового результата нельзя трактовать как получение результата самостоятельного научного исследования.

«Еще раз подчеркнём, что такие проекты, в которых ученики получают объективно новые результаты, несомненно, являются очень ценными в плане образовательной деятельности, и в плане подготовки к научной. Они во многом копируют логику научного исследования и его структуру. Однако это ни в коем случае не должно вести к такой распространенной педагогической ошибке, как требование описать методологический аппарат исследования, по сути дела, создать автореферат своего проекта, похожий по структуре на автореферат диссертации. Непрофессиональные попытки воспроизвести логику научного исследования без должного опыта, образования, культуры унижают и учеников, и учителя; «учат» профанации, повторению чужих слов без понимания их смысла; «воспитывают» неуважение к истинному научному исследованию, порождая шапкозакидательское отношение к нему: «Я школьник, а создал исследовательский проект на сто пятьдесят страниц, в точности похожий на диссертацию!».

Поэтому исследовательские и поисковые проекты, в которых в скрытом виде есть и актуальность, и объект, и предмет, и цель с задачами, и даже методологические основы, не должны «упираться» в описание оных. Достаточно просто обсудить с детьми актуальность, нужность их работы, не записывая и не фиксируя это рассуждение, убедиться в том, что коллектив авторов или один автор поняли, что именно нужно исследовать (то есть усмотрели и зафиксировали свой объект, чтобы не отвлекаться на другие), какие качества, свойства, сведения нужно выявить (это проявится в деятельности, и будет видно, придерживаются ли ученики своего предмета исследования). Конечно, и объект, и предмет исследования можно и записать. Но это не является главным условием успешности проекта»[35].

У учеников часто возникают вопросы соотнесения шаблона проекта с результатами реальной деятельности. Причем оказывается,

[34] Там же.. С. 73.

[35] Дорошенко С. И. Междисциплинарные проекты в школьном образовании: учеб. пособие. Владимир: ВлГУ, 2019. С. 73.

что чем самостоятельнее работал ученик, тем труднее ему загнать в шаблон плоды своего труда.

«Цель и задачи проекта больше нуждаются в фиксации, в рефлексии. Их можно зафиксировать, записать, но в некоторых случаях они могут идентифицироваться с планом исследования: действуя по плану, ученик выполняет последовательные задачи: посадил семечко, прорастил, окрасил воду…; собрал образцы трав, засушил по правилам, определил по атласу-определителю, подумал, почему описание 50-летней давности не соответствует сегодняшему состоянию травяного покрова…; опросил родителей и родственников, записал их воспоминания с помощью аудиоаппаратуры, создал письменную запись, сравнил…

Методология, как правило, вообще скрыта от ученика, особенно в виде «методологических подходов», различных исследовательских концепций. Между прочим, настаивая на слишком жесткой методологической регламентации хода исследовательского проекта, можно нанести серьезный ущерб развитию исследовательской интуиции, способности принимать быстрые и внешне спонтанные решения – важнейшим качествам современного исследователя, сензитивный период формирования которых приходится как раз на ранний юношеский возраст»[36].

Интеграционный, междисицплинарный характер поисковых проектов ярче всего проявляется в их ценностных основаниях.

«Для школьной проектной деятельности гораздо важнее осмысление мировоззренческих, духовно-нравственных ориентиров своей работы. Не случайно наиболее продуктивной и жизнеспособной оказывается поисковая проектная деятельность с ярко выраженным патриотическим, духовно-нравственным содержанием, например: «Мы видим войну из-под среза лопаты…» (поисковый отряд «Владимирец» г. Владимира), ряд поисковых проектов, направленных на сбор воспоминаний участников Великой Отечественной войны и т.п.

Исследовательские проекты, опирающиеся на экспериментальную деятельность, также должны ориентироваться на пользу обществу, на поддержку нуждающихся в опеке слоев населения.

[36] Дорошенко С. И. Междисциплинарные проекты в школьном образовании: учеб. пособие. Владимир: ВлГУ, 2019. С. 74.

План исследовательского междисциплинарного проекта включает в себя, как правило, вводный этап работы, продуктом которого предстаёт введение. На вводном этапе выявляются актуальность, предполагаемая новизна, цель, задачи и методы исследования, которые в данном случае и есть методы, с помощью которых выполняется проект»[37].

Исследовательские проекты нельзя путать с исследовательским методом обучения. Исследовательский метод не обязательно имеет социальную направленность, не всегда имеет своим результатом конкретный продукт.

«Исследовательский проект, естественно, предполагает применение исследовательского (либо, как минимум, частично-поискового) метода обучения. Напомним, что для исследовательского метода обучения, по И. Я. Лернеру и М. Н. Скаткину, характерны задания с избыточными или недостающими данными, задания с несформулированным вопросом, которые требуют самостоятельности в постановке исследовательского вопроса; задания, связанные с самостоятельным обобщением результатов собственных практических наблюдений, задания на выявление сущности объекта и описания её без использования инструкции или алгоритма; задания на поиск границ достоверности или применимости полученных результатов; на выявление механизма протекания явления. Эти характеристики заданий указывают, какого рода учебная задача может стать основой исследовательского проекта.

Когда проблема, которая лежит в основе исследовательского проекта, осмыслена и отрефлексирована учащимися, выдвигаются гипотезы, пути их проверки. При этом может понадобиться построение ориентировочной основы действий, обсуждение вариантов решения (подтверждения или опровержения гипотезы) путем мозгового штурма, мысленного эксперимента, составление маршрута опытно-экспериментальной, экспериментальной деятельности»[38].

Осуществляя данную деятельность, можно выстроить план, изначально вариативный (включающий разные варианты процесса исследования) и ориентированный на выполнение разными группами.

---

[37] Там же.

[38] Дорошенко С. И. Междисциплинарные проекты в школьном образовании: учеб. пособие. Владимир: ВлГУ, 2019. С. 75.

«В ходе проекта может понадобиться актуализация знаний или целенаправленная самообразовательная деятельность, необходимость которой выяснилась в ходе планирования вариантов процесса исследования.

Ход исследовательского проекта может представлять собой деятельность достаточно независимых друг от друга «лабораторий», в каждой из которых проверяется одна из гипотез, осуществляется один из вариантов хода исследования. Может быть осуществлено и совместное или индивидуальное исследование.

Интерпретация результатов осуществляется по возможности в совместной деятельности. При этом нужно подчеркнуть роль тех исследователей, которые, согласно общему плану исследования, шли, как выяснилось в процессе деятельности, к тупиковым результатам. Нужно оценить их деятельность как несомненный вклад в общее дело, а также попытаться осмыслить значимость отрицательных результатов, например, в плане, ограниченности сферы применения, границ достоверности и пр.»[39].

Рефлексивный этап исследовательского проекта предполагает сравнение планируемых и полученных результатов, обобщение и собственные выводы, осмысление пути исследования, обоснованности методов исследования, их реальной пользы.

«Подготовка результатов исследовательского проекта к представлению (презентации) предполагает переработку этих результатов в визуализируемые формы, требует умения переработать продукты деятельности в тот вид, который окажется наиболее подходящим для демонстрации, для вовлечения в процесс обсуждения других учеников, которые не были участниками проекта. Этот этап, как правило, очень полезен прежде всего для самих участников проекта, так как он не просто позволяет «представить товар лицом», а способствует осмыслению результатов на новом уровне, стимулирует «взгляд со стороны» на продукт собственной исследовательской деятельности»[40].

Не только решение, но и постановка новых проблем есть результат исследовательского проекта.

---

[39] Дорошенко С. И. Междисциплинарные проекты в школьном образовании: учеб. пособие. Владимир: ВлГУ, 2019. С. 76.

[40] Там же.

Темы исследовательских проектов часто основываются на сопоставлении феноменов, концепций, объясняющих или фиксирующих одно метапредметное явление средствами разных наук (и школьных предметов). Например, проект «Волна» предполагает сопоставление понятий о волне в физике, литературе, изобразительном искусстве, музыке.

Творческие проекты

Чаще всего о творчестве вспоминают в связи с занятиями искусством. Это, конечно, несправедливо по отношению к науке. Но в данном случае приходится констатировать сложившуюся традицию.

«Согласно наиболее распространённой классификации Е. С. Полат, творческие проекты характеризуются тем, что не имеют детально проработанной структуры. В этом плане проектная деятельность близка художественному творчеству, в котором деятельность регулируется общими законами жанра, требованиями (часто не очень определёнными) конечного результата, импровизацией, интересами и самим процессом общения участников проекта.

Междисциплинарный характер творческим проектам придает, как правило, взаимодействие художественных и технологических задач и средств реализации проекта. Иногда в междисциплинарный творческий проект включается целый ряд образовательных областей. Конкретными продуктами творческих проектов бывают газеты, журналы, кинофильмы, мультфильмы, спектакли, драматизации, концерты, праздники, игры (например, спортивные) и т. д. Потенциал междисциплинарной интеграции в творческих проектах очень высок»[41].

Социальные и практико-ориентированные проекты

Социальные проекты характеризуются ярко выраженной воспитательной и социально-преобразовательной направленностью. Они способствуют расширению образовательного пространства школы, улучшению жизни окружающих людей, усовершенствованию социальной среды. Социальная направленность проектов может быть в

[41] Дорошенко С. И. Междисциплинарные проекты в школьном образовании: учеб. пособие. Владимир: ВлГУ, 2019. С. 84.

большей или меньшей степени выражена в материальном, практическом отношении. Проекты, ориентированные на получение материального продукта (например, строительство хоккейной коробки, разбивка клумб и пр.), в большей степени являются практико-ориентированными, а проекты, главным образом направленные на духовно-нравственное развитие, воспитание гражданственности и патриотизма, преобразование способов коммуникации, пробуждение эмпатии, проявление заботы, поддержки, являются социальными. Конечно, проекты часто сочетают в себе несколько смыслов: и преобразовательный практический (по отношению к окружающему миру, к среде), и преобразовательный духовный (по отношению к своему внутреннему миру, к социальному сообществу).

«Социальное проектирование предполагает программу реальных действий, в основе которых лежит актуальная, нуждающаяся в решении социальная проблема. Решение этой проблемы должно способствовать улучшению социальной ситуации в школе, в районе, регионе, социуме. Социальное проектирование – это один из способов участия школьников в общественной жизни.

Социальный проект, если он достаточно объемен и длителен, проходит в несколько этапов или (что то же самое) шагов. Перечислим эти шаги.

1. Изучение общественного мнения и определение (выявление) актуальной социальной проблемы.
2. Привлечение участников и общественности.
3. Определение целей и задач проекта.
4. Определение и разработка содержания проекта. Составление плана работы. Распределение обязанностей.
5. Определение необходимых ресурсов, составление бюджета проекта.
6. Разработка системы оценивания социального проекта.
7. Формирование общественного мнения.
8. Поиск деловых партнёров. Составление предложений по проекту.
9. Проведение переговоров. Получение необходимых ресурсов.
10. Проведение плановых мероприятий.
11. Анализ результатов работы»[42].

[42] Дорошенко С. И. Междисциплинарные проекты в школьном образовании: учеб.пособие. Владимир: ВлГУ, 2019. С. 90.

Шаг № 1. Изучение общественного мнения и определение актуальной социальной проблемы

Важно определить, какая проблема волнует жителей города, поселка, села, микрорайона, учащихся школы, участвующих и не участвующих в проекте. Например, работа общественного транспорта, сохранение зеленых насаждений, загрязнение окружающей среды, состояние детских и спортивных площадок, организация свободного времени… Информация может быть собрана в ходе социологических исследований, изучения материалов печати, средств массовой информации и коммуникации, интернет-сайтов, встреч с местными руководителями, специалистами.

При выборе социальной проблемы необходимо учитывать следующее:

- важность данной социальной проблемы для города, поселка, села, микрорайона школы;
- масштабность данной проблемы (какое количество жителей заинтересовано в решении данной социальной проблемы); возможность практической реализации проблемы участниками проекта. Для того чтобы составить программу подготовки и реализации социального проекта, необходимо четко сформулировать социальную проблему.

Шаг № 2. Привлечение участников и общественности для решения данного социального проекта

Необходимо объяснить участникам проекта и общественности содержание данной социальной проблемы, добиться одобрения и поддержки. Важно определить круг органов школьного самоуправления, общественных организаций, государственных учреждений, органов местного самоуправления, депутатов, журналистов и других заинтересованных лиц и привлечь их к сотрудничеству.

Шаг № 3. Определение целей и задач социального проекта

Определяются предполагаемые результаты реализации социального проекта. Цели должны быть четкими, конкретными, достижимыми. После того, как будут сформулированы цели проекта, определяются задачи, направленные на реализацию конкретных этапов.

Шаг № 4. Определение содержания социального проекта. Составление плана работы. Распределение обязанностей

Определяются основные направления, формы и методы деятельности в рамках проекта, объем предстоящей работы, сроки ее выполнения и ответственные. Все это может быть оформлено в виде плана. План должен быть четким, ясным и реально достижимым. В нем необходимо отразить не только конечные результаты, но и пути их выполнения. План обсуждается и одобряется всеми участниками и принимается ими для реализации.

В ходе составления плана важно распределить обязанности между участниками проекта, что будет способствовать успеху его выполнения. При распределении обязанностей необходимо использовать принцип добровольности. Каждый участник обязательно должен осознать, что он лично отвечает за определенный участок работы. Возможно предварительное обучение проектантов. В программу обучения могут быть включены как теоретические, так и практические занятия.

Шаг № 5. Определение необходимых ресурсов и составление бюджета

Для осуществления социального проекта могут понадобиться различные ресурсы: финансы, материальные ценности, информация. В этом случае необходимо предусмотреть объемы требуемых ресурсов на всех этапах реализации данного проекта. Если он предусматривает поступление и расходование денежных средств, то необходимо составить бюджет. Все денежные поступления и расходы должны быть обязательно документально зафиксированы и оприходованы. Такого же тщательного внимания требует и расходование имеющихся денежных средств. Все израсходованные суммы должны быть подтверждены документально: чеками, актами и другими документами.

Шаг № 6. Разработка системы оценивания социального проекта

Критерии и показатели должны быть конкретными и четкими. Существует два вида основных показателей: количественные и качественные. Второй вид более сложный, т.к. его трудно замерить. Важно, чтобы определяемые показатели были реально достижимыми,

иначе могут возникнуть трудности в выполнении программы деятельности. Оценка дается действиям каждого участника проекта и коллективу в целом. Оценка работы над проектом осуществляется как самими участниками, так и экспертами, общественными организациями, органами школьного самоуправления, государственными учреждениями и т.д.

Шаг № 7. Формирование общественного мнения

Необходимо познакомить общественность с основными целями, идеями и содержанием социального проекта. Для этого могут быть использованы различные методы: оформление плакатов, листовок, фото- и видеоматериалов, встречи и беседы с местными жителями, привлечение средств массовой информации, специалистов, экспертов, работников государственных учреждений и организаций. Эффективное формирование положительного общественного мнения, привлечение единомышленников к сотрудничеству создаст необходимые условия для осуществления проекта.

Шаг № 8. Поиск деловых партнёров. Составление предложений по проекту

После подготовки к реализации проекта нужно отредактировать (скорректировать) его программу и план с учетом социальной ситуации, определить деловых партнеров, которые могут помочь в реализации проекта. Можно составить список местных органов власти, должностных лиц, общественных организаций, предприятий, учебных заведений, учреждений культуры, расположенных в регионе, ознакомиться с направлениями их деятельности, чтобы определить, кого из них привлечь к сотрудничеству. Целесообразно составить предложения о совместной деятельности для обсуждения с деловыми партнерами и текст договора о сотрудничестве.

Шаг № 9. Проведение переговоров. Получение необходимых ресурсов

На данном этапе участники проекта встречаются с деловыми партнерами, обсуждают совместные действия, акции, заключают договоры, заручаются поддержкой со стороны местных органов власти, общественных организаций, средств массовой информации, получают

ресурсы, необходимые для осуществления проекта. К встрече с деловыми партнерами нужно тщательно подготовиться: составить план предстоящей встречи, определить, о чем бы вы хотели договориться, подобрать веские аргументы, чтобы убедить партнера в важности осуществления проекта, получении обоюдной выгоды от его реализации (или нравственного, воспитательного результата). Лучше заключить договор на более длительный срок, чтобы его не пришлось заключать еще раз. Договор обязательно должен быть оформлен в письменном виде в двух экземплярах, скреплен подписями партнеров. Любые материальные средства, получаемые для осуществления проекта, нуждаются в учете.

Шаг № 10. Проведение плановых мероприятий

Не рекомендуется отступать от намеченных пунктов плана. Это может произойти лишь в исключительных случаях. Также не следует отступать от намеченных сроков. Лучше все делать вовремя, чтобы избежать спешки и суеты. С другой стороны, любой план требует корректировки. Он может быть доработан и изменен с учетом новых обстоятельств.

Шаг № 11. Анализ результатов проектной деятельности

Осуществляется поиск ответов на вопросы:

- Достигнута ли цель проекта?
- Каковы достижения, и чего не удалось сделать в результате социального проектирования? Почему?
- Как Вы оцениваете атмосферу проведения проекта?
- Чему Вы научились в ходе реализации проекта?
- Каков был вклад конкретных участников в проектную деятельность?
- Что хотелось бы изменить, если бы подобный проект проводился снова?

Результаты социального проекта могут быть презентованы на конкурсах, в школьных СМИ, может быть организовано специальное мероприятие для презентации результатов социального проекта.

Социальные и практико-ориентированные проекты не всегда напрямую связаны с учебной работой, а потому, будучи по существу междисциплинарными, чаще имеют преимущественно воспитатель-

ную, а не дидактическую направленность. Однако бывают и монопредметные, межпредметные или междисциплинарные социальные проекты, в которых социальное звучание органически сочетается с задачами обучения.

Определить, каков проект: творческий, исследовательский или социальный, можно по доминированию воспитательных функций и функций обучения.

Например, изготовление открытки к празднику – творческий проект. Изготовление открытки для детей-инвалидов по зрению с вручением им открыток – это социальный проект.

Структура образовательного проекта

Подготовка вопросов, направляющих проект

Проектная технология предполагает постановку ряда вопросов: основополагающего, проблемного и учебных. Эти вопросы направляют учебную деятельность обучающихся-проектантов.

Формулировка *основополагающего вопроса* обладает ярко выраженным междисциплинарным потенциалом. Ответы на этот вопрос выявляют реальную, действительную образованность обучающихся в отличие от репродукции ими заученных ответов из учебников. Основополагающий вопрос связывает этапы и виды деятельности в проекте воедино. Если основополагающего вопроса нет (или он не принят, не понят, не отрефлексирован учеником), то не формируется и деятельность по целеполаганию в проекте. Ученик в это случае выполняет ряд заданий и действий, которые в его представлении никак не связаны или слабо связаны между собой. Это ведет к игнорированию освоения ключевых терминов, идей, понятий, процессов, явлений. Иными словами, отсутствие основополагающего вопроса в учебной деятельности ученика (подчеркнем последнее слово, ибо, если основополагающий вопрос есть в методических разработках учителя, но не принят учеником, то можно считать, что этого вопроса нет), ведет к псевдопроекту-реферату, воспроизведению чужого материала (не обязательно теоретического).

Основополагающий вопрос – это наиболее общий вопрос, заключающий в себе идею проекта. Это вопрос высокого, философского уровня. Основополагающий вопрос может служить концептуаль-

ным ориентиром для большого междисциплинарного блока. Например, вопрос «Что значит современность в искусстве?» (Варианты: «Кого из великих деятелей искусства мы можем назвать нашими современниками и почему?», «О ком сказано «Великие наши современники»?») является основополагающим для междисциплинарного проекта, посвященного творчеству А. С. Пушкина и П. И. Чайковского (или, скажем, Л. Н. Толстого и С. С. Прокофьева). Этот вопрос имеет духовно-нравственный смысл, он указывает на необходимость осмыслить вневременность великих произведений искусства, тот факт, что вульгарные поделки в искусстве тут же устаревают и не поднимаются до уровня истинной современности, а великие художники идут впереди не только своей эпохи, но и будущих эпох, и по-настоящему становятся нашими современниками, помогая решать самые сложные вопросы сегодняшнего дня.

Основополагающие вопросы способствуют достижению надпредметных и метапредметных результатов обучения. Они ведут к развитию мышления обучающихся, предполагают сравнение, оценку, собственную интерпретацию, субъектную позицию. Основополагающие вопросы, как правило, не исчерпываются и не разрешаются в ходе проекта. Они служат арками для развития интереса к другим дисциплинам, к проблемам человечества в целом, формируют целостную картину мира.

Именно основополагающие вопросы являются смыслообразующими в учебной деятельности школьников, так как они всегда несут в себе потенциал к пробуждению познавательной, творческой активности в целом.

Основополагающий вопрос может служить эпиграфом или «путеводной звездой» проекта. Необходимость его не означает, что он сразу будет понят и оценен учениками. Часто к основополагающему вопросу учитель ведет учеников через проблемные вопросы.

Проблемный вопрос предполагает учебное или ценностное (воспитательное) затруднение. Оно помогает поиску ответов на основополагающий вопрос. Например, «Что значит современное прочтение классики?», «Могут ли понять друг друга зрители, слушатели разных поколений?», «Современны ли проблемы, затронутые в произведении?». Проблемный вопрос способствует созданию проблемной ситуации. Некоторые вопросы, которые используются в междисципли-

нарных проектах, являются не проблемными, а диалоговыми, так как предполагают возможность альтернативных, неоднозначных ответов.

Проблемные вопросы, в отличие от основополагающего, требуют весьма конкретной подготовленности обучающихся. Парадоксы, возможность вариантов движения к ответу опирается на базовые знания и умения, вне которых проблемный вопрос «повисает в воздухе». Проблемные вопросы могут иметь провокационный характер, приводить к опровержению гипотез обучающихся.

Учебные вопросы проекта носят частный характер и помогают творчески, глубоко, субъектно решать проблемные вопросы проекта. Эти вопросы могут касаться конкретных законов и закономерностей, фактов, явлений, средств деятельности. Например, «Каковы выразительные средства, к которым прибегают авторы?», «Какие композиционные приемы используют композитор и поэт (прозаик)?», «Есть ли связь между формой в музыке и в литературе?», «Современны ли данные художественные приемы сегодня? Были ли они изобретены рассматриваемыми авторами или пришли из предыдущих эпох?».

Учебные вопросы наиболее близки содержанию программы и учебника. Ответы на них диагностируют учебное продвижение обучающихся, освоение программы, овладение той базой, вне которой невозможны ни проблемные, ни диалоговые ситуации. Способность ответить на учебные вопросы предстает своеобразным «входным билетом» в проект, поэтому механизмы педагогической диагностики очень часто ориентированы именно на учебные вопросы. Создание банка необходимых и достаточных учебных вопросов, без которых междисциплинарный проект не будет осуществлен, – это отдельная педагогическая задача, требующая совместных усилий учителей-предметников. Важно не «переборщить» с количеством учебных вопросов: в противном случае «вход» в проект будет выглядеть промежуточным экзаменом из нескольких десятков вопросов, за которыми потеряется и интерес к проекту, и смысл проектной деятельности. Чтобы этого не произошло, следует делать учебные вопросы достаточно компактными, «рабочими», – ответы на них являются инструментами для осуществления проекта.

Приведем пример вопросов, направляющих проект «Faites la fete!» (учитель французского и немецкого языков МБОУ СОШ № 2 г. Владимира Зякина Анна Викторовна).

Основополагающий вопрос

Что является радостью в жизни?

Проблемные вопросы

Зачем нужны людям праздники?

Учебные вопросы

Какие французские праздники ты знаешь?

Похожи ли они на праздники в России?

Любишь ли ты устраивать праздники?

Что значит для тебя «праздновать праздник»?

Что можно делать во время праздника?

Какой твой любимый праздник?

Подготовка визитной карточки проекта и публикации учителя

Визитная карточка – это краткое описание проекта. Её часто представляют в виде таблицы или плана. План примерно таков:

- Описание проекта
- Название темы проекта
- Краткое содержание проекта
- Предмет (предметы), класс (классы)
- Приблизительная продолжительность проекта
- Основа проекта (образовательные стандарты)
- Дидактические цели и ожидаемые результаты обучения
- Воспитательные цели
- Развивающие цели
- Ожидаемые результаты
- Вопросы, направляющие проект (см. предыдущий параграф)
- План и график оценивания
- Методы оценивания
- Необходимые начальные знания, умения и навыки
- Материалы для дифференцированного обучения (для одаренных учеников, учеников с проблемами в обучении, для учеников, для которых русский язык не является родным).
- Материалы и ресурсы для проекта (оборудование, программное обеспечение, материалы на печатной основе, интернет-ресурсы, другие ресурсы)

Визитная карточка – краткое описание проекта

Автор проекта	
Фамилия, имя, отчество	
Город, область	
Номер, название школы	
Описание проекта	
Тема проекта	
Описательное или творческое название вашего проекта	
Краткое содержание проекта	
Краткий обзор проекта: включает тему учебного проекта в рамках предмета/предметов, описание основных учебных практик и краткое пояснение — как эти задания помогут учащимся ответить на учебные, основополагающие и проблемные вопросы	

Предмет(ы)
Предметы, основные понятия и концепции которых рассматриваются в рамках учебного проекта (проект должен быть направлен на освоение стандартов по выбранным предметам)
Класс(-ы)
Для учеников каких классов предназначен этот учебный проект
Приблизительная продолжительность проекта
Например: 8 уроков, 6 недель, и т.д.

Основа проекта
Образовательные стандарты
Компетенции, знания и умения из государственных образовательных стандартов, на достижение которых учащимися ориентирован проект. (Разместите в этом разделе только те пункты стандарта, которые Ваши ученики освоят в результате участия в проекте)
Планируемые результаты обучения
После завершения проекта учащиеся приобретут следующие умения: - личностные: - метапредметные: - предметные:

Вопросы, направляющие проект	
Основополагающий вопрос	Обширный, всеобъемлющий вопрос, который может охватить темы нескольких образовательных направлений или предметных областей
Проблемные вопросы	Направляющие вопросы, относящиеся к конкретной теме учебной программы, на которые учащиеся ищут ответ в ходе проекта
Учебные вопросы	Вопросы по содержанию учебной темы

План оценивания

График оценивания		
До работы над проектом	Ученики работают над проектом и выполняют задания	После завершения работы над проектом
Методы оценивания, направленные на оценку исходных знаний ученика, навыков, позиций и заблуждений	Методы оценивания, направленные на выявление потребностей учащихся, осуществляющие моноторинг их прогресса, проверяющие их понимание и поощряющие метапознание, самостоятельную работу и работу в сотрудничестве	Методы оценивания, направленные на оценку понимания материала, наличия умений и навыков, поощряющие метапознание и выявляющие потребности учащихся в отношении дальнейшего обучения

Описание методов оценивания

Методы оценивания, используемые учителем и учениками для выявления интересов и опыта самих учащихся, постановки учебных задач, наблюдения за успехами, анализа сделанной работы, контроля развития мыслительных умений высокого уровня и рефлексии на обучение на протяжении всего обучающего цикла. Эти методы могут включать использование графического организатора, журналов, анкетирования, контрольных листов, опросов, тестов, таблиц с критериями оценивания продуктов проектной деятельности и др.

Продукты учебной деятельности учащихся, то есть презентации, письменные работы, или действия учеников в совокупности с методами оценивания, которыми пользуется учитель.

В разделе «Организационные мероприятия» нужно указать, кто, как и где осуществляет контроль.

Сведения о проекте
Необходимые начальные знания, умения, навыки
Концептуальные знания и технические навыки, необходимые учащимся, чтобы начать выполнение этого проекта
Учебные мероприятия
Четкое описание учебного цикла — объем и последовательность учебных заданий и описание деталей выполнения учащимися планирования своего обучения

Материалы для дифференцированного обучения	
Ученик с проблемами усвоения учебного материала (Проблемный ученик)	Дидактические материалы: планирование дополнительного времени для занятий, скорректированные цели обучения и задания, работа в группах, календари заданий, адаптированные технологии и поддержка специалистов. Результаты проектного обучения (например, устные ответы вместо письменных тестов)
Ученик, для которого язык преподавания не родной	Организация языковой поддержки. Адаптивные материалы, например тексты на родном языке, графические организаторы, иллюстрированные тексты, двуязычные словари и другие средства для перевода
Одаренный ученик	Самостоятельные исследования, усложненные задания, дополнительные задания…

Материалы и ресурсы, необходимые для проекта	
Технологии: оборудование:	
Фотоаппарат, лазерный диск, видеомагнитофон, компьютер(ы), принтер, видеокамера, цифровая камера, проекционная система, видео-, конференц-оборудование, DVD-проигрыватель, сканер, другие типы интернет-соединений, телевизор	
Технологии: программное обеспечение	
Электронные таблицы, программы обработки изображений, программы разработки веб-сайтов, настольная издательская система, веб-браузер, текстовые редакторы, программы электронной почты, мультимедийные системы, другие справочники на CD-ROM	
Материалы на печатной основе	Учебники, методические пособия, хрестоматии, лабораторные пособия, справочный материал и т.д.
Другие принадлежности	Принадлежности, которые необходимо заказать или подготовить для использования в учебном проекте.
Интернет-ресурсы	Список веб-адресов, необходимых для проведения проекта
Другие ресурсы	Кого нужно пригласить и что нужно организовать для успешного проведения проекта в процессе (экскурсии, эксперименты, гости, наставники, другие ученики/классы, эксперты, родители и т.д.)

В визитной карточке наглядно продемонстрированы главные идеи проекта, его цели, ресурсы. Хотя визитная карточка создается, конечно, до «запуска» проекта, этот документ совершенствуется на протяжении всей проектной работы. Визитная карточка для многих учителей – самый сложный документ, так как в ней нужно обосновать выбор темы, целей, вопросов, реализовать системно-деятельностный подход.

Публикация учителя – это яркий буклет или презентация, представляющая основные идеи, принципы, деятельностные основы проекта. Буклет – художественное переосмысление визитной карточки. Он направлен на восприятие учеников или родителей. В буклете кратко и ярко формулируются этапы проектной деятельности, представляет необходимая организационная информация (например, график консультаций), продолжительность проекта, цели. Часто дается эпиграф, иллюстрации. Если публикация – электронная презентация, в ней часто используют анимацию.

Подготовка презентации учителя для выявления представлений и интересов учащихся

Эта презентация направлена на выявление представлений и интересов учащихся, которые будут участвовать в проектной деятельности. Например, в презентации проекта «Семантика фамилий» пред-

ставлены вопросы «Откуда родом я?», «Как появилась Ваша фамилия?», «Хочешь узнать, кто твои предки, каково твое генеалогическое древо?».

Представление о будущем процессе познания и формирование познавательной активности обучающихся на основании выявления и развития их многосторонних, междисциплинарных интересов – ведущая задача организатора проекта. «Для проектной деятельности большое значение имеет положение Л. С. Выготского о ведущей роли обучения в развитии ребенка. Не отрицая возрастных закономерностей развития, Л. С. Выготский, а в дальнейшем и его последователи, показали, что обучение при правильной его организации может и должно способствовать развитию. Для того, чтобы обучение выполняло эту роль, его необходимо строить так, чтобы оно требовало участия тех форм мыслительной деятельности, которые у учащихся еще слабо развиты. Необходимо ориентироваться, согласно позиции Л. С. Выготского, на «зону ближайшего развития» ребенка, то есть на те формы познавательной деятельности, которыми ученик еще не овладел, но способен овладеть при соответствующей организации учебного процесса. Это положение имеет большое значение не только для правильного понимания сущности активизации познавательной деятельности учащихся, но и для определения пути её осуществления. Первым шагом на этом пути является выявление имеющихся представлений (ориентация в зоне актуального развития обучающихся) и интересов обучающихся»[43].

Определение уровней развитости познавательного интереса, формирование критериев сформированности этого интереса как педагогического феномена предпринимались в работах Т. И. Шамовой, Г. И. Щукиной, затем А. А. Вербицкого и других. Этими авторами вскрыта сущность познавательного интереса и активности как педагогического явления, выявлены их важнейшие компоненты, определено место в структуре социально активной личности.

А. А. Вербицкий писал, что, проявляя интерес и активность даже в простейших ситуациях, таких, например, как ситуация выбора из двух альтернатив, человек добивается реализации сознательно поставленных им самим или принятых извне, например, от учителя, це-

[43] Дорошенко С. И. Междисциплинарные проекты в школьном образовании: учеб.пособие. Владимир: ВлГУ, 2019. С. 139.

лей. И если объективная ситуация препятствует достижению этих целей, субъект переструктурирует ее в мышлении и практическом действии, осуществляет интеллектуальную и практическую деятельность, преломляет внешнее через внутреннее. Следовательно, стремление повысить статус учащегося как субъекта обучения должно быть связано с позицией личности по отношению к цели учения, ситуации, в которой она может быть достигнута, и действиям, ведущим к ее достижению.

3.6. Технологическая карта урока

Современный урок часто проектируется в виде технологической карты. Форма технологической карты позволяет кратко наглядно представить основные технологические характеристики урока, его планируемые результаты, этапы, деятельность учителя и учеников.

Технологическая карта урока оформляется в виде таблицы. Таблице предшествует краткая информация об уроке.

Предмет:
Тема раздела:
Тема урока:
Тип урока:
Вид урока:
Цель:
Прогнозируемые результаты:
Личностные:
Предметные:
Метапредметные:
Оборудование:

Ход урока

Этап	Виды работы, формы, методы, приемы	Деятельность учителя	Деятельность обучающихся	Формируемые УУД	Планируемые результаты
Мотивация к учебной деятельности					

Актуализация знаний и опыта обучающихся					
Постановка учебной задачи					
Решение учебной задачи					
Постановка следующей учебной задачи…					
Итоговая рефлексия					

Педагогическое проектирование, моделирование и конструирование осуществляется также по отношению к конкретной учебной теме, включающей в себя несколько уроков.

3.7. Диагностика результатов обучения

Современные изменения в сфере диагностики и оценивания касаются и объекта, и субъектов, и технологий оценивающей деятельности.

Диагностика встречает будущего первоклассника уже на пороге школы.

И дальше в школе обучающегося всё время оценивают.

Принципиальные изменения в том, что именно должен оценивать, отслеживать учитель, завуч, директор школы, что подлежит диагностике в образовании России в целом, связаны со стандартизированным выделением в образовательных результатах трех составляющих: личностных, метапредметных и предметных. Эти результаты были в школьном образовании всегда, но впервые личностные и метапредметные результаты оказались объектом отдельного диагностирования, не «растворенного» в предметных результатах, в результатах воспитательной деятельности. Дело осложнилось ещё и тем, что образовательные результаты требуется оценивать очень жестко и конкретно, так, чтобы они могли быть статистически обработаны.

Вместе с тем, инновационная педагогическая мысль подчеркивает, что смысл педагогической диагностики – не в фиксации недоработок и пробелов, а в выстраивании перспектив, корректировке планов, образовательных моделей, в уточнении индивидуальных образовательных траекторий обучающихся. Все это повлекло за собой системные изменения в педагогической диагностике, реализуемой в школе.

Термин «педагогическая диагностика» обозначает процесс и результат целенаправленной деятельности оценивания и контроля, направленной на совершенствование освоения обучающимися содержания образования, на совершенствование образовательных про-

грамм и их структурных элементов, на выявление причинно-следственных связей между образовательными результатами, содержанием образования и процессами обучения и воспитания.

В понятие «диагностика» вкладывается более широкий и более глубокий смысл, чем в традиционное «проверка и контроль». Контроль, преимущественно, лишь констатирует результаты, не объясняя их происхождения. Диагностирование рассматривает результаты в связи с путями, способами их достижения, выявляет тенденции, динамику формирования продуктов обучения. Диагностирование включает в себя контроль, проверку, оценивание, накопление статистических данных, их анализ, выявление динамики, тенденций, прогнозирование дальнейшего развития событий.

Показательно, что в современной школе все реже употребляется понятие «контроль», заменяемое словами «диагностика» и «мониторинг».

Педагогический мониторинг – это постоянное или дискретное отслеживание состояния и результатов образовательной деятельности и её конкретных элементов и объектов путем сбора, обработки, визуализации, хранения, накопления информации.

К педагогической диагностике и мониторингу сегодня предъявляются высокие требования, которые делают эти процессы полноценными исследовательскими процедурами.

Образовательные результаты, к которым обращены педагогическая диагностика, контроль, оценивание, а также мониторинг – это заранее спроектированные, достигнутые на практике измеряемые конкретные достижения обучающихся, выраженные в знаниях, умениях, навыках, диагностируемом опыте творческой деятельности, освоенных ценностях, способностях. Сегодня результаты описывают через компетенции, через освоенные универсальные учебные действия. Образовательные результаты определяют уровень образования субъекта.

Важным аспектом инновационного развития педагогической диагностики стало то, то традиционные отношения, в которых учитель оценивает ученика, дополняются и изменяются с перемещением акцентов на взаимооценивание обучающихся, самооценование обучающихся, независимую оценку (в том числе, экспертную), оценку субъ-

ектов-потребителей образовательных результатов (в первую очередь родителей).

Кроме того, в процесс диагностики сегодня вступает большое количество внешних экспертов (проверяющих ЕГЭ, независимых экспертов дистанционных образовательных программ и др.).

Изменения в школьной диагностике и оценивании результатов обучения таковы:

- Объектом диагностики и оценивания становятся личностные результаты, которые почти невозможно подвергнуть измерению (например, степень сформированности патриотизма, степень ответственности за свою будущую семью становятся объектами педагогического контроля, оценивания, диагностики, мониторинга…).
- Объектом диагностики становятся метапредметные результаты (например, надо измерить, диагностировать умение самостоятельно определять цели деятельности и составлять планы деятельности; на это должны быть направлены диагностические процедуры и получены конкретные, выраженные в каких-то цифрах, показателях результаты).
- Предметные результаты в старших классах нужно диагностировать на разных уровнях.
- В процедуры мониторинга должны включаться различные субъекты образовательной деятельности: сами обучающиеся, родители, внешние эксперты.
- Возрастает роль автоматизированного контроля.

Портфолио как современное средство диагностики и оценивания образовательных результатов

Образовательные результаты, понимаемые с инновационных позиций, требуют внедрения новых средств диагностики и оценивания. Одним из таких средств становится портфолио достижений обучающегося.

Портфолио является формой фиксации, визуализации и демонстрации индивидуальных достижений обучающегося, а также собранием основных сведений о нем. Достижения, представленные в портфолио, могут быть сертифицированными (грамоты, дипломы, сертификаты, заверенные руководителями организаций, печатями) и несертифицированными. В портфолио могут быть представлены как сами продукты деятельности обучающегося (сочинения, фотографии изделий, документация по реализованным проектам), так и их формализованные результаты.

Традиционные разделы портфолио обучающегося:

- Портрет.
- Информация о ребенке и о его семье. Может быть в форме описания, а может – в форме генеалогического дерева. Предлагается еще и создать герб семьи.
- Раздел, связанный с планами на будущее: какую профессию обучающийся хочет выбрать, что он для этого делает, что планирует сделать.
- Расписание. Сюда включается школьное расписание (уроки и внеурочная деятельность) и расписание дополнительного образования. Желательно эти сведения свести в одно расписание, чтобы школьник приучался планировать свою деятельность.
- Грамоты, дипломы, сертификаты, благодарности.
- Творческая, исследовательская деятельность, представленная в виде фотографий, рисунков, аппликаций и пр.

- Письменные работы (доклады, сочинения).
- Отзывы.

Понятно, что содержание портфолио младшего школьника и выпускника, который собирает портфолио для поступления в вуз, различается. Но имеется в виду, что портфолио надо вести на протяжении всей школьной жизни, а потом сформировать из него более компактное и информативное портфолио для поступления в вуз.

Портфолио может быть бумажным или электронным, а может, в духе нашего времени, существовать в обоих вариантах.

Бумажное портфолио делается в виде папки с файлами, с креплениями в виде резинки (или другой удобной папки). Его можно креативно оформить.

Бумажное портфолио для начальной школы может быть в форме рабочей тетради (такие портфолио издаются наряду с другой учебно-методической литературой, их нужно просто заполнять, как рабочую тетрадь).

Будущее, конечно, за электронным портфолио.

Портфолио обучающегося влияет на баллы при поступлении в вуз: высшее учебное заведение может добавлять до 10 баллов по результатам, представленным в портфолио. Перечень результатов, которые вуз учитывает, ограничен. Каждый вуз формирует свое отношение к результатам портфолио и свои правила его рассмотрения.

Самым распространенным и общепринятым элементом портфолио, влияющим на проходные баллы, является значок ГТО. Принимаются во внимание статусы победителя или призера Олимпийский, Паралимпийских или Сурдлимпийских соревнований; других спортивных

соревнований всероссийского, континентального (европейского, азиатского) или мирового уровня. Аттестат с отличием учитывается большинством вузов. Часто в поле внимания попадает волонтерская деятельность в течение четырех последних лет, результаты различных предметных олимпиад, интеллектуальных и творческих конкурсов, внесенных в список Минобрнауки или проводимых данным вузом.

Содержимое портфолио обучающихся может успешно подтверждать достижение личностных и метапредметных результатов. Например, благодарность за участие в волонтерском движении, грамота за участие в концерте для ветеранов, конечно, не гарантируют полной сформированности соответствующих личностных результатов, но фиксируют движение к их достижению.

Как видим, достоинством портфолио является визуализированность результатов, в том числе тех, которые трудно зафиксировать с помощью традиционной системы оценивания.

Безотметочная система обучения. Оценивание в «Школе Жизни», реализующей концепцию гуманной педагогики (Ш. А. Амонашвили)

Вот уже около сорока лет свои позиции завоевывает безотметочная система оценивания. Широко использовал эту систему доктор психологических наук, академик РАН, учитель начальных классов Ш. А. Амонашвили.

Ш. А. Амонашвили пишет: «Отметка, которой приписывается невинная роль простого отражателя и фиксатора результата оценки, на практике становится для ребенка источником радости или горя»[44]. В своей книге «Размышления о гуманной педагогике» (глава «Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников») Ш. А. Амонашвили рассматривает направления мотивации учебно-познавательной деятельности школьников, условия, при которых могли бы исчезнуть страх и волнение учеников перед отметкой. Он констатирует, что в специальной литературе до сих пор не дано четкого определения оценки и отметки, не проведена грань между этими двумя понятиями. Часто они используются как идентичные.

Вместе с тем оценка и отметка, согласно позиции Ш.А. Амонашвили, характеризуются своими особенностями и последствиями. Оценка – это процесс (деятельность) оценивания, осуществляемый человеком; отметка же является результатом этого процесса, его условно-формальным отражением. На основе оценки может появиться отметка как ее формально-логический результат. Однако во что отметка превратится в дальнейшем, что она принесет ребенку, для которого была сотворена, это уже не зависящая от оценки действительность.

Вопросы, к которым Ш.А. Амонашвили обращает учителя, таковы: что такое оценка как процесс? что мы оцениваем? зачем оцени-

[44] Амонашвили Ш.А. Сущность оценки и отметки // Мир науки, культуры и образования. 2007 . № 2 (5). С. 77 – 79. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-otsenki-i-otmetki (дата обращения 10.08.2016).

ваются знания? кто оценивает? как происходит процесс оценивания? как порождается отметка?

В традиционной образовательной парадигме проверка и оценка знаний, умений и навыков учащихся – это выявление и сравнение на том или ином этапе обучения результата учебной деятельности с требованиями, заданными программой. Оценивание ведется учителем, который произносит развернутое суждение, обосновывающее отметку. Таким образом, оцениваются знания, умения, навыки, и объективность требуется именно с этой позиции. Старания и усилия ребенка часто не принимаются во внимание. Не учитывается и рациональность его учебной деятельности (запомнил ли он все со слов учителя или сидел дома за уроками до поздней ночи). Не учитывается и побудитель, заставивший ребенка приняться за учёбу – а мотивы приобретения знаний сильно влияют на отношения ребенка с другими людьми.

Принято считать, что оценка и отметка способствуют усилению чувства ответственности, создают детям мотивацию к учебе. Однако на практике часто встречаются злоупотребления отметкой.

В модели школы, созданной Ш.А. Амонашвили, субъектом оценивания становится не только учитель, но и ученик. Широко применяется взаимооценивание и самооценивающая деятельность.

Почему? Разве учитель оценивает ученика несправедливо? До некоторой степени так. Считается, что учитель должен как бы на одну чашу весов класть результат деятельности ученика, а на другую – эталон, с которым этот результат сравнивать. Однако ребенок не понимает, как, например, работа, над которой он столько трудился, может быть оценена низко? Он огорчается и считает учителя несправедливым. Учитель неизбежно примешивает к объективной оценке свое субъективное знание ученика и отношение к нему: старателен ребенок или нет, насколько легко ему дается тот или иной вид деятельности и так далее. Не может учитель поступить иначе: его опыт, знание им жизни, радостей и огорчений каждого ребенка обязательно влияют на оценку. Однако дети не всегда могут постичь эту справедливость взрослого. У них своя точка зрения на оценку и свое понимание намерений учителя. Во многом отношение ребенка к оценке связано с его уровнем притязаний. С этими проблемами и связана необходимость формирования самоконтроля и самооценки.

Для того, чтобы моделировать процесс оценивания, необходимо выяснить, как порождается отметка. По мнению Ш.А. Амонашвили, нужно обратиться к некоторым положениям Б.Г. Ананьева по психологии педагогической оценки. В процессе обучения Б.Г. Ананьев выделяет поток так называемых парциальных оценок. Они выступают в форме отдельных оценочных обращений и оценочных воздействий педагога на учащихся во время опроса, хотя и не представляют собой квалификацию успешности ученика вообще. Они относятся не к системе знаний и даже не к предмету в целом, а к определенному частичному знанию или навыку: «Молодец», «Ты хорошо справился с заданием», «Вчера у тебя было сделано лучше, чем сегодня», «Не спеши, еще раз проверь выполненное упражнение, не допустил ли ошибок» и т.п. Иногда это может быть улыбка, добрый взгляд учителя, выражение удивления и т.п. «оценка». Парциальными оценками заполнен педагогический процесс. Парциальная оценка оказывает не только действие в процессе работы, но и последействие, влияя на изменение отношений между школьниками внутри коллектива и между педагогами и школьниками, на формирование интересов, самооценок и т.п. В парциальных оценках выделяют 3 группы, имеющие свои особые формы проявления. Это отрицательная, положительная и исходная парциальные оценки.

Часто, к сожалению, парциальная оценка на уроке и учет успешности не совпадают, представляя собой как бы два совершенно разных процесса. Поэтому ребенок, видя, что на его социальные отношения влияет только отметка, стоящая в журнале, начинает проявлять интерес только к ней и изобретать способы добывания хороших отметок (списывание, шпаргалки, обмен тетрадями и пр.).

В начале своей школьной жизни ребенок еще не осознает своего социального положения ученика. Со временем он начинает понимать взаимосвязь между своими успехами в учебе, своими отметками и своим положением в классе. Классный коллектив оказывается как бы разделенным на 3 яруса: учащиеся на «5» и «4»; учащиеся в основном на «3»; «отстающие» (двоечники). Учащиеся разных ярусов начинают разграничивать общение друг с другом. «Отличники» привыкают смотреть на «середнячков» и «отстающих» свысока, что порождает массу конфликтов между детьми (чаще всего вражда внутри класса возникает именно в системе отношений «отличник-двоечник»). Про-

цесс самовоспитания отличников приобретает неверное направление, т.к. их внимание переключается на «перевоспитание» отстающих.

Дома ребенка тоже встречают вопросом о том, какую отметку он сегодня получил. Со времени начала обучения школьная отметка становится мощным регулятором отношений внутри семьи. Осмыслить отметку родителям трудно по той причине, что она дается в отрыве от оценки. Поэтому зачастую они видят в отметке совсем не тот смысл, который в нее вкладывал учитель. Таким образом, пресловутые школьные «ярусы» переносятся и во внутрисемейные отношения.

В учебной деятельности школьника отметка оказывается одним из мощнейших мотивационных факторов. Часто дети начинают учиться «на отметку», специально подтягиваясь в конце четверти. Усиление роли отметки происходит в ущерб другим мотивам, особенно мотивам познавательного характера. Отметки как бы перекрывают стоящие за ними знания, умения и навыки или УУД. Иными словами, желание получить хорошую отметку заслоняет желание найти решение трудной задачи, узнать и систематизировать новые факты, создать творческую работу. Более того, страх перед снижением отметки может отвратить ребенка от неожиданного решения, от учебной задачи, которая не решается по строгому алгоритму.

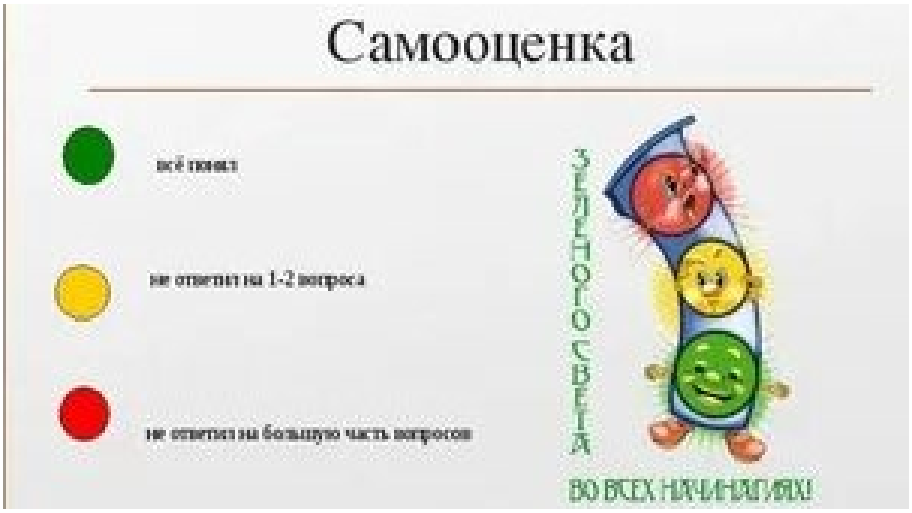
Таким образом, отметка обладает способностью тормозить процесс учебной деятельности. Не случайно Ш.А. Амонашвили говорит, что отметки – это костыли хромой педагогики.

Альтернативой отметок становится содержательное, качественное оценивание: характеристика, пакет результатов, а за ними – обучение самоанализу, самооценка. Содержательные оценки – это не заменитель императивных отметок. Это органическая часть личностно-гуманного педагогического процесса – они возникли для того, чтобы развить и сформировать оценочную деятельность у детей и сделать педагогический процесс гуманным и направленным на личность ребенка. Учитель лишает оценки силового ядра, а себя самого – жезла власти. Содержательные оценки становятся и условием, и результатом сотрудничества, взаимоотношений между учителем и детьми, закрепляют между ними взаимопонимание и взаимное доверие на долгие годы. А личностному подходу содержательные оценки способствуют тем, что учитель учит детей содержательно-оценочной деятельности.

В гуманно-личностном образовательном процессе «Школы Жизни» целенаправленно выращивается способность оценочной и самооценочной деятельности: принятия или творения эталонов, образцов, присвоения способов оценочных сопоставлений, оценочных и самооценочных суждений, контроля и самоконтроля. А учительская оценочная деятельность утверждает успех и предотвращает от неудач. Все это упраздняет всякие формальные отметки и награды – цифровые, словесные или знаковые, материализованные или материальные.

Формирующее оценивание в обучении направлено на стимулирование самооценивающей деятельности ученика.

На первых порах самооценка выглядит очень просто, даже примитивно:



Затем формируются эталоны оценивания.

Эталоны составляют основу оценочной активности, служат ее ориентиром. Без них оценка не может приобрести для школьника содержательный смысл. Эталоны – образец отдельных действий, операций, их результатов, образец самой учебно-познавательной деятельности и ее конечного результата. Он должен помочь школьнику найти ответ на вопросы: правильно ли я осуществляю деятельность; каково качество моей деятельности и ее результата; смог ли я овладеть знанием, как, с какой полнотой, овладел ли я этим умением (навыком), какого его качество и так далее.

Формирование эталонов и содержательных оценок в коллективной учебно-познавательной деятельности имеет разностороннее значение: во-первых, эталон создается, уточняется, углубляется всеми, во-вторых, способы соотнесения того или иного результата с эталоном устанавливаются всеми и вырабатываются определенные меры нормы оценочных суждений; в третьих, формируется и положительно-критическое отношение при оценке школьниками результатов учебного труда; в-четвертых, определяются личностные позиции, точки зрения, оценки; в-пятых, накапливается индивидуальный опыт контроля и оценки, самоконтроля и самооценки; в-шестых, образуется внутренняя, личностная установка внимательно относиться к критике, замечаниям товарищей; в-седьмых, воспитывается готовность достойно, с чувством сопереживания оценивать успехи и неудачи товарища[45].

Приемы формирования эталонов:

1) Коллективный выбор эталона (например, выбор лучшей буквы из написанных первоклассниками на доске);

2) Коллективное выдвижение эталона (задача определить образец, например, составить подстрочную схему выразительного чтения стихотворения с помощью условных обозначений).

С помощью эталонов организуется коллективная оценка.

На основе оценивающей деятельности педагога и коллективном содержательном оценивании формируется оценочный компонент в самостоятельной учебно-познавательной деятельности школьника.

---

[45] Амонашвили Ш.А. Основы гуманной педагогики. Книга 4. Об оценках. М.: Амрита-Русь, 2015. С. 244 – 360. URL: https://books.google.ru/books (дата обращения 15.09.2016).

При формировании содержательной самооценки особое значение приобретает раскрытие перед школьником смысла учебно-познавательной задачи. Школьник, как правило, ориентируется на внешние, а не на внутренние ее стороны. Действительной же целью учебно-познавательной задачи является преобразование самого школьника: его знаний, умений, навыков, способов деятельности. Если он решает математический пример, то результатом его учебно-познавательной деятельности будет не столько правильный ответ, сколько присвоение обобщенных способов решения примеров подобного класса, совершенствования определенных умений и навыков. Нахождение правильного ответа - скорее показатель продвижения школьника, нежели самостоятельно-значимый результат.

В процессе обучения следует направлять школьника на то, чтобы в каждой учебно-познавательной задаче он видел картину своего продвижения и совершенствования. Это приведет его к действительно содержательной самооценке и самокритике: через внешний результат своей деятельности он будет анализировать свои успехи и не удачи достижения и пробелы.

Поначалу ребенок, поступивший в школу, не только не имеет необходимых эталонов и не владеет способами оперирования ими, но и с трудом «удерживает» эталон при решении учебной задачи. Однако потребность в том, чтобы работу оценивал старший, достаточно сильна. Поэтому, попадая в школу, ребенок оказывается в тесной зависимости от учителя, от его оценки.

Для первоклассника не существует объективного объекта оценки, он оценивает лишь потраченный труд, приложенные усилия, а не получившийся результат.

У ребенка не возникает сама собой мысль сравнить свою работу с эталоном (даже если эталон лежит перед ним), он обращается за оценкой к взрослому. Поэтому ребенка надо специально учить навыкам самооценивания.

Приходя в школу, ребенок, привыкший к активной позиции в игре, быстро становится в пассивную позицию при учебе. Задача педагога – не допустить этого, а перевести активность, присущую ребенку, в русло учебно-познавательной деятельности. На этом пути происходит введение ученика в сферу самостоятельной оценочной деятельности.

Смысл учебно-познавательной деятельности в том, чтобы повернуть ребенка от внешнего объекта к внутреннему, дать ему возможность познать и развить самого себя, свои силы, возможности.

В обычной практике часто встречается ситуация подмены учебно-познавательной цели задачей, направленной на преобразование внешнего объекта, работой не с целью усовершенствовать свои знания, а с целью получить результат, удовлетворяющий внешние требования (например, ответ в задаче). При этом за результат он принимает именно ответ, а не знание, умение или навык, которым он овладел.

Для успешной оценочной деятельности необходимо такое условие как обоюдность эталонов. Такие эталоны надо целенаправленно формировать у учащихся. Во-первых, надо установить доверительные отношения между школьником и учителем. Во-вторых, при овладении ребенка некоторым числом эталонов, педагог все больше опирается на них, помогая ребенку самому вести оценочную деятельность. О сформированности эталонов можно говорить тогда, когда ребенок владеет и эталоном, и способами оперирования с ним.

В экспериментальном обучении на содержательно-оценочной основе сложились специфические формы отчета педагогов перед родителями и руководством школы об успехах школьников. Смысл отчета, согласно направлению всего обучения, заключался в том, чтобы отличить картину формирования личности школьника; дать содержательную характеристику присвоенных школьником знаний, умений и навыков. Наметить стимулирующие перспективы дальнейшего его развития; построить отношения социальной микросреды к школьнику на гуманистической основе.

Таким образом, безотметочная система никак не означает отсутствия оценивающей деятельности. Наоборот, она призвана перевести ученика из пассивной позиции ожидающего оценивания со стороны учителя в активную позицию субъекта оценивающей деятельности.

Общими тенденциями в оценивающей деятельности являются:

- Расширение представлений об образовательных результатах, которые необходимо диагностировать. Дифференциация личностных, метапредметных и предметных образовательных результатов.

- Расширение возможностей уровневой диагностики; выработка различных механизмов, способствующих фиксации образовательных результатов на базовом и повышенном уровне.

- Возрастание значимости диагностики личностных и метапредметных результатов образовательной деятельности, потребность в их фиксации и оценивании; развитие диагностической технологии портфолио.

-Исследовательская позиция по отношению к диагностике и оцениванию со стороны учителя, администрации всех уровней, а также всех субъектов образовательного процесса. Выявление многогранных связей между результатами образовательной деятельности и различными аспектами ее содержания и организации.

- Реализация федеральных программ, направленных на всестороннюю диагностику результатов образовательного процесса (ВПР, НИКО).

- Развитие инновационных средств оценивания, направленных на фиксацию личностных и метапредметных результатов образования (портфолио).

Вопросы и задания

1. Что такое традиционное обучение? Каковы его методы?
2. Что такое зона актуального развития и зона ближайшего развития (по Л. С. Выготскому)?
3. Чем отличается развивающее обучение от традиционного?
4. Каковы принципы системы Л. В. Занкова?
5. Охарактеризуйте систему развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова.
6. Какие разделы включает в себя технологическая карта современного урока?
7. Чем различаются оценка и отметка в образовательной деятельности?
8. Что такое диагностика результатов образовательной деятельности? Каковы цели диагностики?
9. Согласны ли Вы с мыслью о том, что отметка не должна быть ведущим стимулом образовательной деятельности ученика? Почему?

ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ

Практическое занятие № 1
Развитие психологического и педагогического знания в Древнем мире

Цель: Сформировать у студентов представления о формировании психологической и педагогической мысли в Древнем мире, осуществить связь между идеями древних мыслителей и современными проблемами воспитания и образования.

План

1. Какой воспитательный идеал сложился в Дальневосточной цивилизации на основе конфуцианства? Как он повлиял на содержание образования, в том числе школьного?
2. Как Вы представляете себе цель жизни и цель воспитания Южноазиатской цивилизации? Почему, на Ваш взгляд, реализовать цели воспитания в этой великой цивилизации не могла школа, как в Древнем Китае или в Древней Греции?
3. Каковы особенности воспитания и образования Ближневосточной цивилизации? Как ислам повлиял на формирование средств воспитания, на содержание образования?
4. Сравните системы образования, сформировавшиеся в двух крупнейших древнегреческих городах-государствах: в Спарте и Афинах. Что объединяет эти системы?
5. Какие философы Древней Греции обращались к проблемам воспитания? Каким образом соотносятся их философские теории и педагогические взгляды? (Обратитесь к идеям Платона, Аристотеля, Демокрита и др.)
6. В чем Вы видите особенности воспитания в Древнем Риме? Как философско-педагогические взгляды Квинтиллиана и других римских мыслителей отразились на развитии школьного дела в Древнем Риме?
7. Каким был идеал образованной личности в Византии? Почему, на Ваш взгляд, этот идеал обусловил сочетание домашних форм воспитания и школы? Расскажите о системе образования в Византии.

Литература

1. Богомолова Л.И., Романова Л.А. История педагогики и образования в датах, событиях, фактах и именах: учебное пособие. – Владимир: ВГГУ, 2010.
2. Джуринский А.Н. История педагогики. – М.: Просвещение, 2007.
3. Жураковский Г.Е. Очерки по истории античной педагогики. М.,1963.
4. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. /Под ред. А. И. Пискунова. М.: ТЦ Сфера, 2001.
5. Хрестоматия по истории педагогики / Сост. Беленчук Л. Н., Никулина Е. Н. – Т.2. – М.: Фонд сохранения духовно-нравственной культуры «Покров», 2016.

Практическое занятие № 2
Развитие психологического и педагогического знания в Византии, Западной Европы в эпохи Средневековья, Возрождения, Реформации

Цель: Сформировать у студентов представления о формировании психологической и педагогической мысли в Византии, Западной Европы в эпохи Средневековья, Возрождения, Реформации.

План

1. Психолого-педагогическое знание в Византии
2. Воспитание и школа западноевропейского Средневековья
3. Учение о душе в Западной Европе в Средние века
4. Психологическая и педагогическая мысль эпохи Возрождения
5. Развитие педагогики и школы эпохи Реформации

Литература

1. Богомолова Л.И., Романова Л.А. История педагогики и образования в датах, событиях, фактах и именах: учебное пособие. – Владимир: ВГГУ, 2010.

2. Джуринский А.Н. История педагогики. – М.: Просвещение, 2007.

3. Жураковский Г.Е. Очерки по истории античной педагогики. М.,1963.

4. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. /Под ред. А. И. Пискунова. М.: ТЦ Сфера, 2001.

5. Хрестоматия по истории педагогики / Сост. Беленчук Л. Н., Никулина Е. Н. – Т.2. – М.: Фонд сохранения духовно-нравственной культуры «Покров», 2016.

Практическое занятие № 3
Развитие психологического знания, педагогической мысли и практики воспитания и обучения в Древней Руси, Русском государстве до XVII века и в Российской империи XVIII века

Цель: Сформировать у студентов представления о формировании психологической и педагогической мысли мысли и практики воспитания и обучения в Древней Руси, Русском государстве до XVII века и в Российской империи XVIII века

.

План

1. Развитие психологического знания, педагогической мысли и практики воспитания и обучения в Древней Руси, Русском государстве до XVII века.
2. Развитие психологического знания, педагогической мысли и практики воспитания и обучения в России в XVIII веке.
3. Михаил Васильевич Ломоносов. Создание Московского университета.
4. Просвещение в эпоху Екатерины Великой. Смольный институт благородных девиц.

Литература

1. Богомолова Л.И., Романова Л.А. История педагогики и образования в датах, событиях, фактах и именах: учебное пособие. – Владимир: ВГГУ, 2010.

2. Джуринский А.Н. История педагогики. – М.: Просвещение, 2007.

3. Жураковский Г.Е. Очерки по истории античной педагогики. М.,1963.

4. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. /Под ред. А. И. Пискунова. М.: ТЦ Сфера, 2001.

5. Хрестоматия по истории педагогики / Сост. Беленчук Л. Н., Никулина Е. Н. – Т.2. – М.: Фонд сохранения духовно-нравственной культуры «Покров», 2016.

Практическое занятие № 4
Психолого-педагогическое знание Западной Европы XVII – XIX веков

Цель: Сформировать у студентов представления о формировании психолого-педагогического знания Западной Европы XVII – XIX веков как основы современной психологии и педагогики.

План

1. Формирование научной педагогики. Ян Амос Коменский.
2. Воспитание и психологическая мысль в Западной Европе XVII – XVIII вв. Джон Локк.
3. Психолого-педагогическая мысль в трудах французских просветителей XVIII века. Жан-Жак Руссо.
4. Психолого-педагогическая мысль и образование в Западной Европе XIX века.
5. Психологическое учение И. Ф. Гербарта.
6. Педагогическая деятельность А. Дистервега.

Литература

1. Богомолова Л.И., Романова Л.А. История педагогики и образования в датах, событиях, фактах и именах: учебное пособие. – Владимир: ВГГУ, 2010.

2. Джуринский А.Н. История педагогики. – М.: Просвещение, 2007.

3. Жураковский Г.Е. Очерки по истории античной педагогики. М.,1963.

4. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. /Под ред. А. И. Пискунова. М.: ТЦ Сфера, 2001.

5. Хрестоматия по истории педагогики / Сост. Беленчук Л. Н., Никулина Е. Н. – Т.2. – М.: Фонд сохранения духовно-нравственной культуры «Покров», 2016.

Практическое занятие № 5
Развитие психолого-педагогической мысли и образования в России XIX – начала XX вв.

Цель: Сформировать у студентов представления о развитии психологии, педагогики в России XIX – XX вв. как основы современных ценностных ориентаций психологического и педагогического знания.

План

1. Реформа образования в Российской Империи 1802-1804 гг.
2. Педагогическая мысль в России первой половины XIX века
3. Педагогическая антропология К. Д. Ушинского
4. Развитие психолого-педагогической мысли в России во второй половине XIX – начале XX вв.

Литература

1. Богомолова Л.И., Романова Л.А. История педагогики и образования в датах, событиях, фактах и именах: учебное пособие. – Владимир: ВГГУ, 2010.

2. Джуринский А.Н. История педагогики. – М.: Просвещение, 2007.

3. Жураковский Г.Е. Очерки по истории античной педагогики. М.,1963.

4. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. /Под ред. А. И. Пискунова. М.: ТЦ Сфера, 2001.

5. Хрестоматия по истории педагогики / Сост. Беленчук Л. Н., Никулина Е. Н. – Т.2. – М.: Фонд сохранения духовно-нравственной культуры «Покров», 2016.

Практическое занятие № 6
Развитие зарубежной психологии и педагогики во второй половине XIX века и в XX веке

Цель: Сформировать у студентов представления о развитии зарубежной психологии, педагогики XIX – XX вв. и их роли в развитии современных психологии и педагогики.

План

1. Реформаторская психология и педагогика во второй половине XIX – начале XX вв.
2. Трудовая школа. Георг Кершенштейнер
3. Психоанализ Зигмунда Фрейда и его влияние на психолого-педагогическую мысль XX вв.
4. Детские общественные организации. «Свободные школы». Их влияние на развитие педагогики и психологии.

Литература

1. Богомолова Л.И., Романова Л.А. История педагогики и образования в датах, событиях, фактах и именах: учебное пособие. – Владимир: ВГГУ, 2010.

2. Джуринский А.Н. История педагогики. – М.: Просвещение, 2007.

3. Жураковский Г.Е. Очерки по истории античной педагогики. М.,1963.

4. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. /Под ред. А. И. Пискунова. М.: ТЦ Сфера, 2001.

5. Хрестоматия по истории педагогики / Сост. Беленчук Л. Н., Никулина Е. Н. – Т.2. – М.: Фонд сохранения духовно-нравственной культуры «Покров», 2016.

Практическое занятие № 7
Психология и педагогика в СССР

Цель: Сформировать у студентов представления об отечественном психолого-педагогическом знании XX века.

План

1. Образовательные реформы большевиков.
2. Реформирование советской школы в 1930-х годах.
3. Психология в СССР в первой половине XX века.
4. Педагогика в СССР в 1920-30-е годы.
5. Развитие отечественной психологии и педагогики в 1940-1970-е годы.

Литература

1. Богомолова Л.И., Романова Л.А. История педагогики и образования в датах, событиях, фактах и именах: учебное пособие. – Владимир: ВГГУ, 2010.
2. Джуринский А.Н. История педагогики. – М.: Просвещение, 2007.
3. Жураковский Г.Е. Очерки по истории античной педагогики. М.,1963.
4. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. /Под ред. А. И. Пискунова. М.: ТЦ Сфера, 2001.
5. Хрестоматия по истории педагогики / Сост. Беленчук Л. Н., Никулина Е. Н. – Т.2. – М.: Фонд сохранения духовно-нравственной культуры «Покров», 2016.

Практическое занятие № 8
Понятие «личность» в психологии

Цель: Сформировать у студентов знание о сущности и структуре личности.

План

1. Индивид, личность, индивидуальность.
2. Темперамент в структуре личности человека.
3. Интра- и экстравертированность как психологические характеристики личности.
4. Характер человека.
5. Волевые качества личности.
6. Эмоции и мотивация.
7. Способности и одарённость.

Литература

1. Гуревич П.С. Психология и педагогика: учебник для студентов вузов.– М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2017.
2. Петровский А. В. Общая психология. М., 1976.

Практическое занятие № 9
Основы возрастной психологии

Цель: Сформировать знание об основных психолого-педагогических особенностях детей и юношества.

План

1. Феномен детства в возрастной психологии
2. Психологическая характеристика дошкольника (с трёх до шести-семи лет)
3. Психологическая характеристика младшего школьника
4. Психологические особенности подросткового возраста
5. Психологическая характеристика юношеского возраста

Литература

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: учебник для вузов. – Екатеринбург: Деловая книга, 1999.

2. Гуревич П.С. Психология и педагогика: учебник для студентов вузов.– М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2017.

Практическое занятие № 10
Психолого-педагогические основы общения. Педагогическое общение

Цель: Сформировать представления о психологических основах общения, о специфике и характеристиках педагогического общения.

План

1. Специфика педагогического общения.
2. Трансакционный анализ в педагогическом общении.
3. Стили педагогического общения.
4. Средства и виды педагогического общения.
5. Невербальное общение. Зоны и территории в общении.

Литература

1.Фалей М. В. Педагогическое общение. Учеб.пособие для вузов. – Южно-Сахалинск: СахГУ, 2014.

Практическое занятие № 11
Психолого-педагогические основы общения. Уровни общения. Барьеры и конфликты в общении

Цель: Сформировать представления об уровнях, барьерах и конфликтах в общении.

План

1. Уровни общения.
2. Примитивный уровень общения. Манипуляции в общении.
3. «Контакт масок» в общении.
4. Конвенциональный уровень общения.

5. Игровой уровень общения.
6. Деловой и духовных уровни общения.
7. Барьеры общения.
8. Общение в конфликтных ситуациях.

Литература

1.Плаксина И.В. Конфликты в образовательной среде: теория и практика разрешения: уч. пособие. – Владимир: ВлГУ, 2024.

2.Фалей М. В. Педагогическое общение. Учеб.пособие для вузов. – Южно-Сахалинск: СахГУ, 2014.

Практическое занятие № 12
Воспитательная работа с детским коллективом

Цель: познакомиться с понятием «коллектив», признаками коллектива, технологиями воспитательной работы.

План

1. Что такое коллектив? Назовите признаки группы, которую можно признать коллективом.
2. Каковы этапы становления детского коллектива?
3. Каковы законы развития детского коллектива?
4. Какую роль в воспитании коллектива играют традиции?
5. Какие направления воспитательной работы (умственное, трудовое, физическое, эстетическое воспитание) реализуются в детском коллективе?

Литература

1. Дрозд К. В. Социально-педагогическая деятельность в детских оздорови тельных лагерях: учебно-методическое пособие. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2015.

2. Селиверстова Е. Н. Практическая подготовка учителя: теоретический и технологический аспекты: учебное пособие [Электронный ресурс] / Е. Н. Селиверстова, С. И. Дорошенко, Л. А. Романова. – Владимир: ВлГУ, 2021.

Практическое занятие № 13
Воспитательная работа с детским коллективом: воспитательные технологии

Цель: Сформировать представление об основных воспитательных технологиях.

План

1. Игровые воспитательные технологии.
2. Квест. Виды и примеры квестов.
3. Беседы и диспуты.
4. Коллективное творческое дело.
5. Интерактивные технологии в воспитании.

Литература

1. Дрозд К. В. Социально-педагогическая деятельность в детских оздорови тельных лагерях: учебно-методическое пособие. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2015.
2. Плаксина И. В. Интерактивные технологии в обучении и воспитании. Уч. пособие. – Владимир: ВлГУ, 2014.
3. Селиверстова Е. Н. Практическая подготовка учителя: теоретический и технологический аспекты: учебное пособие [Электронный ресурс] / Е. Н. Селиверстова, С. И. Дорошенко, Л. А. Романова. – Владимир: ВлГУ, 2021.

Практическое занятие № 14
Учебная деятельность. Традиционное построение процесса обучения

Цель: Сформировать знание об учебной деятельности и о традиционном обучении

План

1. Учебная деятельность: понятие, структура.
2. Мотивация в учебной деятельности. Внешние и внутренние мотивы.

3. Традиционное обучение. Субъект-объектные отношения в обучении.

4. Объяснительно-иллюстративный метод в обучении.

5. Репродуктивный метод в обучении.

Литература

1. Селивёрстова Е.Н. От школы знания к школе созидания: теоретические и технологические аспекты обучения: Учебное пособие. – Владимир: ВГГУ, 2008.

2. Педагогика: учебник / Под ред. Л.П. Крившенко. – М.: ТК Велби, изд-во Проспект, 2004.

3. Ситаров В.А. Дидактика: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2008.

Практическое занятие № 15
Развивающее обучение

Цель: Познакомиться с идеями и практикой развивающего обучения

План

1. Л. С. Выготский о зонах актуального и ближайшего развития ребенка.

2. Принципы Л. В. Занкова т их реализация в современном обучении.

3. Дидактическая система Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова.

4. Проблемное обучение. Создание и решение проблемной ситуации.

5. Метод проблемного изложения.

6. Частично-поисковый метод.

7. Исследовательский метод обучения.

Литература

1. Селивёрстова Е.Н. От школы знания к школе созидания: теоретические и технологические аспекты обучения: Учебное пособие. – Владимир: ВГГУ, 2008.

2. Педагогика: учебник / Под ред. Л.П. Крившенко. – М.: ТК Велби, изд-во Проспект, 2004.

3. Ситаров В.А. Дидактика: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2008.

Практическое занятие № 16
Формы организации процесса обучения

Цель: Освоить подходы к классификации форм обучения и к анализу урока.

План

1. Понятие «Форма организации обучения».
2. Системы форм организации обучения: индивидуально-групповая, классно-урочная, лекционно-семинарская.
3. Понятие урока как особой формы организации обучения. Ее принципиальные отличия от других форм (например, от семинара).
4. Структура и типология урока.
5. Подходы учителя к анализу урока. Виды анализа. Методики системного и аспектного анализов урока.
6. Дополнительные формы организации обучения: лекция, семинар, экскурсия, кружок, факультатив, домашняя работа, экзамен.

Литература

1. Педагогические теории и системы [Текст]: учеб. пособие/ авт.-составители Е.Н.Селиверстова, Л.И. Богомолова, Е.Ю. Рогачева; под общ. ред. Е.Н. Селиверстовой – Владимир: ВлГУ, 2012. http://e.lib.vlsu.ru:80/handle/123456789/2310 (Библиотека ВлГУ)

2. Подласый, И.П. Педагогика: в 3-х кн. [Электронный ресурс] : учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлениям подгот. и специальностям в обл. «Образование и педагогика» / И.П. Подласый. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : ВЛАДОС, 2008. – («Педагогика и воспитание»). http://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785691015571.html

3. Профессиональный стандарт педагога // Приказ Минтруда России №544н от 18 октября 2013 г. «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере

дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=155553

Практическое занятие № 17
Образовательные технологии, реализующие деятельностный подход в обучении

Цель: Сформировать представление о современных образовательных технологиях.

План

1. Проектная деятельность в современной школе
2. Учебная дискуссия как педагогическая технология
3. Кейс-метод как педагогическая технология
4. Технологии диалогового и проблемного обучения
5. Игровые технологии (дидактические игры, в том числе сюжетно-ролевые и деловые игры)

Литература

1. Селиверстова, Е. Н. Практическая подготовка учителя: теоретический и технологический аспекты [Электронный ресурс] : учеб. пособие / Е. Н. Селиверстова, С. И. Дорошенко, Л. А. Романова ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2021.
2. Педагогические теории и системы [Текст]: учеб. пособие/ авт.-составители Е.Н.Селиверстова, Л.И. Богомолова, Е.Ю. Рогачева; под общ. ред. Е.Н. Селиверстовой – Владимир: ВлГУ, 2012. http://e.lib.vlsu.ru:80/handle/123456789/2310 (Библиотека ВлГУ)

Практическое занятие № 18
Диагностика результатов обучения

Цель: Сформировать представление об оценке, отметке, диагностике в обучении.

План

1. Что такое диагностика и контроль в обучении?
2. Чем различаются оценка и отметка?
3. Как Вы относитесь к идее и практике безотметочного обучения?
4. Охарактеризуйте технологию портфолио.
5. Какие инновационные технологии оценивания результатов обучения Вам известны?

Литература

1. Дорошенко Ю. И. Проектирование учебной и воспитательной деятельности обучающихся [Электронный ресурс] : учеб. пособие / Ю. И. Дорошенко, С. И. Дорошенко.– Владимир : Изд-во ВлГУ, 2022.
2. Дорошенко, С. И. Системные изменения школьного образования в условиях инновационных процессов. – Владимир: ВлГУ, 2021. – 180 с.
3. Селиверстова Е. Н. Практическая подготовка учителя: теоретический и технологический аспекты [Электронный ресурс] : учеб. пособие / Е. Н. Селиверстова, С. И. Дорошенко, Л. А. Романова ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2021.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Современная жизнь требует от каждого человека широкой образованности. Одна из самых значимых компетенций в жизни любого человека – психолого-педагогическая.

Знакомство с историей психологии и педагогики необходимо каждому культурному человеку, потому что реальное, живое психолого-педагогическое знание существует в трудах, формулировках, художественных образах великих мыслителей, классиков – Платона и Аристотеля, Алкуина и Коменского, Ушинского и Макаренко, Выготского и Пиаже.

Каждому человеку, который выстраивает профессиональное, да и личностное общение, необходимо знать о его психолого-педагогических характеристиках и закономерностях: о стилях, уровнях общения, о возможностях избежать конфликта, манипуляциях и манипуляторах. Поэтому знакомство с психологией общения существенно обогащает коммуникативный опыт человека, позволяет ему не только правильно выстраивать свои коммуникативные инициативы, но и оценивать специфику и проблемы общения своих партнёров.

Все мы формируем в процессе своего профессионального общения коллектив единомышленников. Законы, содержание этой деятельности необходимо осваивать с помощью теории и методики воспитания. То что недостижимо в трудном деле, иногда получается в игре. Когда не выстраивается мероприятие, нужно задуматься, не лучше ли заменить его коллективным творческим делом, которое вовлекает в творческий процесс всех участников и создаёт возможности личностного роста.

Наконец, процесс обучения сопровождает каждого современного человека на протяжении всей жизни. И если в школе, на университетской скамье он организуется педагогами, то чем дальше человек углубляется в безграничное состояние взрослости, тем чаще ему приходится задумываться, как самому учить себя, как отобрать содержание для собственного учения, как его оценить самостоятельно. По-

этому каждый человек должен владеть основами дидактики – теории обучения.

Все мы на протяжении всей жизни – педагоги и ученики. Учимся сами и учим самих себя, учим и воспитываем своих детей, учимся и воспитываемся у них. Мы выстраиваем коммуникативные стратегии и вовлекаемся в круговорот общения, которое организовано и задумано близкими и не очень близкими нам людьми. И все эти сложные процессы требуют постоянного роста психолого-педагогической подготовленности.

Учебное пособие адресовано в основном студентам бакалавриата и призвано помочь освоить основы психологии и педагогики, сделать в этих отраслях человеческого знания первые шаги. Но авторы очень надеются, что эти шаги не будут последними, и интерес к психологии и педагогике будет сопровождать нынешних студентов на протяжении всей жизни.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абрамова, Г. С. Возрастная психология: Учебник для студентов вузов / Г. С. Абрамова. – Екатеринбург: Деловая книга, 1999. – 624 с.

2. Амонашвили Ш. А. Здравствуйте, дети! / Ш. А. Амонашвили. – М.: Просвещение, 1983. – 208 с.

3. Беспалько, В. М. Слагаемые педагогической технологии / В. М. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.

4. Гончаров, В. С. Основы проектирования когнитивного развития школьников. Монография / В. С. Гончаров. – Курган: Издательство Курганского университета, 2005. – 195 с.

5. Грецов, А. Г. Тренинг общения для подростков / А. Г. Грецов. – СПб.: Питер, 2007. –160 с.

6. Давыдов В. В. Последние выступления / Сост. Л. В. Берцфаи, Б. А. Зельцерман. – Рига : Пед. центр «Эксперимент», 1998. – 88 с.

7. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М.: Директ-Медиа, 2008. – 212 с.

8. Дорошенко, С. И. Системные изменения школьного образования в условиях инновационных процессов : учеб. пособие / С. И. Дорошенко. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2021. – 180 с.

9. Дорошенко, С. И. Современные модели школьного образования: учеб. пособие / С. И. Дорошенко, Ю. И. Дорошенко.– Владимир : Изд-во ВлГУ, 2017. – 124 с.

10. Дрозд, К. В. Актуальные вопросы педагогики и образования : учебник и практикум для академического бакалавриата / К. В. Дрозд. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2019. – 265 с.

11. Дрозд, К. В. Проектирование образовательной среды школы как педагогическая инновация: научно-методическое сопровождение: учеб.- метод. пособие / К. В. Дрозд; И. В. Плаксина. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2017. – 456 с.

12. Дрозд, К. В. Проектирование образовательной среды: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры / К. В. Дрозд, И. В. Плаксина. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2018. – 437 с.

13. Дрозд, К. В. Социально-педагогическая деятельность в детских оздоровительных лагерях: учебно-методическое пособие /К.В. Дрозд. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2015.– 215 с.

14. Занков Л. В. Дидактика и жизнь / Л. В. Занков. – М.: Просвещение, 1968. – 176 с.

15. Занков, Л. В. Избранные педагогические сочинения / Л. В. Занков. – М.: Новая школа, 1996. – 432 с.

16. Иванов, И. П. Энциклопедия коллективных творческих дел / И. П. Иванов. – Новосибирск: Сибирская академия гос. службы, 2003. – 256 с.

17. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учебное пособие для педагогических учебных заведений / Под ред. академика РАО А. И. Пискунова. – 2- изд. – М.: ТЦ Сфера, 2001. – 512 с.

18. Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская; Под ред. И.А. Колесниковой М: Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.

19. Коменский, Я. А. Дидактические принципы (отрывки из «Великой дидактики») / Я. А. Коменский. Со вступительной статьей проф. А. А. Красновского. — М: Государственное учебно-педагогическое издательство НАРКОМПРОСА РСФСР, 1940. – 93 с.

20. Корнетов, Г. Б. История педагогики. Введение в курс «История образования и педагогической мысли». Учебное пособие. В 2 ч. Часть 1. С древнейших времен до конца XVIII века. Изд. 3-е / Г. Б. Корнетов. – М.: АСОУ, 2020. – 340 с.

21. Кругликова, Г. Г. Теория и методика организации летнего отдыха детей и подростков: Учебное пособие / Г. Г. Кругликова, Г. Р. Линнер. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2011. – 236 с.

22. Левочкина, Н. А. Молодежный квест как средство воспитания и культурного общения / Н. А. Левочкина // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал), Modern Research of Social Problems. 2016. – № 9(65). С.19 – 32.

23. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.

24. Лопаткина, Е. В. Современные средства оценивания результатов обучения : учеб. пособие / Е. В. Лопаткина. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2012. – 110 с.

25. Макаренко А. С. Педагогическая поэма / А. С. Макаренко. – М.: АСТ, 2019. – 736 с.

26. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. Вузов. 2-е изд. / В. С. Мухина. – М.: Академия, 1997. – 456 с.

27. Новиков, А. М. Методология научного исследования / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М.: Либроком, 2010. – 280 с.

28. Общая и профессиональная педагогика: Учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение» : в 2 кн. / Под ред. В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых. Брянск: Изд-во Брянского государственного университета, 2003. – 135 с.

29. Педагогика: учеб. пособие / Под общ. ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогич. общество России, 2008. – 430 с.

30. Педагогические труды академика И. П. Иванова. В 2 т. Т.1. / сост.: И. Д. Аванесян, К. П. Захаров. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2013. – 304 с.

31. Подласый, И. П. Педагогика: новый курс: учеб.: в 2 кн. / И. П. Подласый. – М.: Владос, 2004. – Кн. 1. – 574 с.; – Кн. 2. – 256 с.

32. Рейтман, У. Р. Познание и мышление / У. Р. Рейтман. – М.: Мир, 1968. – 400 с.

33. Селиверстова, Е. Н. Практическая подготовка учителя: теоретический и технологический аспекты [Электронный ресурс] : учеб. пособие / Е. Н. Селиверстова, С. И. Дорошенко, Л. А. Романова. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2021. – 820 с.

34. Селиверстова, Е. Н. Современная дидактика: от школы знания – к школе созидания: Учебное пособие / Е. Н. Селиверстова. – Владимир: ВГПУ, 2009. – 232 с.

35. Система Л. В. Занкова: развитие, творчество, достижения : материалы межрегион. научно-практич. конф., посвященной 60-летию системы развивающего обучения Л.В. Занкова / Под ред. О.Н. Нагаевой. – Рязань: Обл. гос. бюдж. учр-е доп. профессион. образ-я «Ряз. ин-т развития образования», 2017. – 109 с.

36. Смаковская, Н. И. Нормативно-правовое обеспечение профессиональной деятельности: учеб. пособие / Н. И. Смаковская. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2021. – 163 с.

37. Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина, В. В. Краевского. – М.: Педагогика, 1983. – 352 с.

38. Федорова, Л. И. Игра: дидактическая, ролевая, деловая. Решение учебных и профессиональных проблем: монография / Л.И. Федорова. – М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2021. – 174 с.

39. Хуторской, А. В. Современная дидактика. Учебник для вузов. 3-е изд. / А. В. Хуторской. – М.: Эйдос, 2021. – 544 с.

40. Хуторской, А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? Пособие для учителя / А. В. Хуторской. – М.: Владос-Пресс, 2005. – 284 с.

41. Шабалина, Е. А. Формирование познавательного опыта старшеклассников в условиях учебного сетевого сообщества. – Дис. .. к.п.н. – Владимир, 2013. – 257 с.

42. Ярошевский, М. Г. История психологии: учеб. пособие / М. Г. Ярошевский. – М.: Мысль, 1966. – 568 с.

СЛОВАРЬ ТЕРМИНОВ

Диалоговая ситуация – педагогическая ситуация, моделируемая учителем или возникающая спонтанно и основанная на диалоговом вопросе или задании. Диалоговая ситуация, в отличие от проблемной, не имеет однозначного решения. В диалоговой ситуации учитель не может предсказать ни результата, ни путей движения к этому результату. Часто диалоговые ситуации связаны с субъектным выбором, с оценочной сферой, с творчеством ученика.

Диагностика педагогическая – процесс и результат целенаправленной деятельности оценивания и контроля, направленной на совершенствование освоения обучающимися содержания образования, на совершенствование образовательных программ и их структурных элементов, на выявление причинно-следственных связей между образовательными результатами, содержанием образования и процессами обучения и воспитания.

Дополнительное образование – это вид добровольной образовательной деятельности, направленный на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом, профессиональном совершенствовании.

Игра в образовании – тип образовательной деятельности, мотив которой лежит не в результате, а в самом процессе этой деятельности, сопровождающейся игровым стилем общения, изменением социально-ролевых позиций в соответствии с условиями и атмосферой игры. По Л. С. Выготскому, ребёнок, играя, создаёт себе мнимую ситуацию вместо реальной и действует в ней, освобождаясь от ситуационной привязанности и выполняя определенную роль, сообразно тем переносным значениям, которые он при этом придает окружающим предметам.

В образовании используются различные виды игр: настольные, подвижные, спортивные, ролевые, компьютерные, игры с водящим, игры с предметами.

Инновация педагогическая – нововведение в педагогической деятельности (или результат нововведения), направленное на повышение эффективности обучения и (или) воспитания. Инновации касаются целей, содержания, организации педагогического взаимодействия, субъектов педагогического взаимодействия, педагогических технологий.

Интеграция – развитие, связанное с объединением в целое ранее разнородных частей и элементов. В дидактике интеграция понимается как процесс установления связей между структурными компонентами содержания в рамках определенной системы образования с целью формирова-

ния целостного представления о мире, развития субъектности личности учащегося.

Интеграция предметов в школе – одно из направлений инновационного процесса развития содержания школьного образования, а также развития творческого потенциала педагогических коллективов. Интеграция преодолевает фрагментарность и мозаичность учебной информации, обеспечивает целостность знаний и ценностей обучающихся.

Исследовательская деятельность обучающихся – учебная деятельность, связанная с решением обучающимися исследовательской задачи с неизвестным для них способом и результатом решения. Исследовательская деятельность обучающихся предполагает в явном или свернутом виде прохождение обучающимися основных этапов научного исследования: постановку проблемы, изучение источников, теоретических оснований предполагаемого решения, выдвижение гипотез, выбор методов и методик исследования, сбор эмпирического материала, анализ, обобщение, выводы (подтверждение или опровержение гипотез).

Итоговое оценивание – оценивание, целью которого является объективное определение уровня освоения содержания образования (уровня компетентности), осуществляемое, как правило, по завершении темы, раздела, проектной работы. И.о. направлено на отчетность, сравнение учеников по объективным критериям, на выявление соответствия знаний, умений и навыков ученика эталону.

Критерий – признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо.

Мозговой штурм – метод стимулирования творческой активности, применяемый при работе с большой группой обучающихся. Мозговой штурм включает в себя три этапа: постановка (четкая формулировка) проблемы, генерация идей (выдвижение любых, даже абсурдных и фантастических, идей без всякой критики и запись этих идей), отбор и систематизация идей. Мозговой штурм обладает чертами игровой деятельности и стимулирует положительный настрой участников (даже в трудной ситуации).

Мотивация обучения – побуждение обучающихся к активной, продуктивной познавательной деятельности с помощью стимулирования или создания мотивов этой деятельности. Различаю количественные и качественные характеристики мотивов: мотивы бывают сильными и слабыми; внутренними (познавательный интерес) и внешними (награда). Существуют также положительные мотивы (например, стремление получить практический результат) и отрицательные (избегание неудачи, страх перед плохой отметкой). Наиболее эффективны внутренние положительные мотивы.

Навыки будущего – универсальные навыки, которые можно применять в течение всей жизни, адаптируя к конкретной жизненной ситуации. Н.б. включают в себя способность ставить цели и достигать их, рефлексивные навыки, способность к самообразованию.

НИКО – Национальное исследование качества образования

Образовательная технология – система теоретически обоснованных и обусловленных педагогической целью методов и приемов, а также форм организации процессов воспитания или обучения. Для педагогической технологии характерны научное проектирование педагогического результата, диагностически поставленная цель (то есть возможность проверки и измерения достижения результата), возможность пошагового движения и пошаговых (поэтапных) измерений промежуточных результатов, устойчивые высокие результаты, воспроизводимость.

Одаренность – наличие потенциально высоких способностей.

Педагогическая ситуация – целенаправленно создаваемая педагогом или возникающая спонтанно и получающая педагогическую интерпретацию совокупность условий и обстоятельств в области учебного предмета, в ценностной, деятельной, коммуникативной сфере.

Предметные области и предметы в начальной школе: филология (русский язык, литературное чтение, иностранный язык); математика и информатика (математика); обществознание и естествознание (окружающий мир); основы духовно-нравственной культуры народов России; искусство (музыка, изобразительное искусство); технология, физическая культура.

Предметные области и предметы в основной школе: филология (русский язык, родной язык, литература, родная литература, иностранный язык, второй иностранный язык); общественно-научные предметы (история России, всеобщая история, обществознание, география); математика и информатика (математика, алгебра, геометрия, информатика); основы духовно-нравственной культуры народов России; естественно-научные предметы (физика, биология, химия); искусство (изобразительное искусство, музыка); технология (технология); физическая культура и основы безопасности жизнедеятельности (физическая культура, основы безопасности жизнедеятельности).

Предметные области и предметы по ФГОС среднего общего образования: филология и иностранные языки (русский язык и литература, родной (нерусский) язык и литература, иностранный язык, второй иностранный язык); общественные науки (история, обществознание, география, экономика, право, Россия в мире); математика и информатика (математика: алгебра и начала математического анализа, геометрия; информати-

ка); естественные науки (физика, химия, биология, естествознание); физическая культура, экология и основы безопасности жизнедеятельности.

Презентация – официальное представление результатов проектной деятельности, осуществляемое в различных формах: доклад, сопровождаемый слайд-шоу, спектакль, конференция, игра и пр.

Проблема – осознанная учеником трудность, учебная задача, вопрос, который вызывает затруднение в процессе познавательной деятельности. Проблема возникает на фоне противоречий. Она должна быть сформулирована самим учеником.

Проблемная ситуация – педагогическая ситуация затруднения в процессе учебной деятельности, специально создаваемая учителем для активизации познавательной деятельности обучающихся. В основе проблемной ситуации лежит проблема, которую ученик не может решить сразу, но имеет опыт и необходимые ресурсы, чтобы решить ее в ближайшем будущем самостоятельно или с небольшой поддержкой взрослого. Ситуация, связанная с неразрешимой для ученика в силу возраста, подготовки, социального положения и пр. проблемой, не является проблемной ситуацией. Ситуация, в которой затруднение легко разрешимо для ученика, тоже не является проблемной ситуацией. Проблемная ситуация имеет известное учителю или предсказуемое решение, ряд возможных путей к этому решению.

Проблемный вопрос – вопрос, который ведет к созданию проблемной ситуации, вопрос, фиксирующий противоречие, границу между знанием и незнанием, конкретное затруднение.

Ролевая игра в образовании – моделирование обучающимися событий, процессов, происходящих в определенных условиями игры месте, времени, социуме. Участники ролевой игры играют персонажей, на роль которых они назначены, были выбраны, или персонажей, роль которых они выбрали самостоятельно. Участники ролевой игры руководствуются характеристиками, поведенческими, коммуникативными, ценностными качествами своих персонажей в рамках игровых реалий. Существуют правила проведения ролевой игры, в которых описаны рамки действия игроков, правила моделирования игровых ситуаций. Действия и реплики игроков являются импровизированными. Основной сюжет игры разрабатывает модератор. В ролевой игре используются костюмы, декорации, специально подобранное или декорированное игровое пространство.

Синтез – процесс соединения ранее разрозненных объектов или понятий в целое. Синтез позволяет получить представление о связях между составляющими предмета изучения.

Событийность – организация и проведение значимых для коллектива обучающихся событий, формирующих детско-взрослую общность, формирующих эмоциональную сферу, сознание и поведение обучающихся. Событийность образовательного проекта придает ему эмоциональную, личностную значимость, способствует закреплению результатов, стимулирует внутреннюю позитивную мотивацию в образовательной деятельности.

Педагогическая поддержка в образовательной деятельности – это система целенаправленных действий по раскрытию внутренних резервов, возможностей обучающегося, по развитию самостоятельности, ответственности, а также по освоению содержания образования, необходимого для реализации проекта. Существует информационная и психолого-педагогическая поддержка ученика; поддержка, в зависимости от индивидуальных особенностей ученика может быть непосредственной и опосредованной (скрытой), а также опережающей, своевременной, предупреждающей последействие. Различают технологии пролонгированной педагогической поддержки (на протяжении всего хода обучения и воспитания) и дискретной (в определенных точках, шагах образовательной деятельности).

Необходимость стимулирования самостоятельной субъектной деятельности обусловливает требования предпочтения скрытой, дискретной поддержки, однако вопрос о выборе стратегии и тактики педагогического сопровождения и поддержки решается в зависимости от индивидуальных особенностей обучающегося.

Формирующее оценивание – это оценивание в процессе обучения, обеспечивающее обратную связь между учителем и учениками. Оно включает сбор данных о продвижении ученика в процессе освоения знаний, формирования умений и навыков, а также включение обучающихся в процесс совершенствования своего учения с помощью этих данных. Ф.о. чаще всего является неформальным, не выраженным в баллах; оно не предполагает сравнения учеников друг с другом. В процессе ф.о. важную роль играет самооценивание.

Цифровая образовательная среда – система условий реализации образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Предполагается функционирование электронной информационно-образовательной среды, которая включает в себя: электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных и телекоммуникакционных технологий, технологических средств. ЦОС направлена на обеспе-

чение освоения обучающимися образовательных программ независимо от места нахождения ученика.

Школа полного дня – это новая модель школы, открытой целый день и обеспечивающей максимальное раскрытие способностей ученика его всестороннее психосоциальное развитие через коллективную совместную работу с учениками и учителями.

При организации школ полного дня в некоторых школах часть обязательных уроков переносится на вторую половину дня.

Школа полного дня – это образовательное учреждение, позволяющее наиболее полно объединить учебную и внеучебную сферы деятельности ребенка в условиях учебного сообщества, сформировать образовательное пространство учреждения, способствующее реализации индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся, объединить в единый комплекс образовательные и оздоровительные процессы.

Экосистема образовательная – комплекс ориентиров и векторов развития, направленных на кооперацию общественных, государственных и личных интересов для устойчивого развития. Также под образовательной экосистемой понимают совокупность образовательных технологических решений. О.э. включает в себя объединенные образовательные подсистемы. Субъекты образовательной экосистемы действуют на основе взаимопомощи. Они способствуют, помогают работе друг друга, делятся ресурсами.

Эксперт – это специалист, приглашаемый для выдачи квалифицированного заключения (суждения) по вопросу. Оценивание инновационного процесса часто требует нескольких экспертов.

Учебное электронное издание

ДОРОШЕНКО Светлана Ивановна
ДОРОШЕНКО Юрий Иванович

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

Учебное пособие

Издаётся в авторской редакции

Системные требования: Intel от 1,3 ГГц; Windows XP/7/8/10;
Adobe Reader; дисковод CD-ROM.

Тираж 9 экз.

Издательство Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых.
600000, Владимир, ул. Горького, 87.