

Федеральное агентство по образованию  
АМУРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ГОУ ВПО «АмГУ»

УТВЕРЖДАЮ  
Зав. кафедрой ПиП  
\_\_\_\_\_ А.В. Лейфа  
«\_\_» \_\_\_\_\_ 2007 г.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ПО ДИСЦИПЛИНЕ

для специальности 050711 «Социальная педагогика»

Составитель: И.Г. Карбушев

Благовещенск

2007

Печатается по решению  
редакционно-издательского совета  
факультета социальных наук  
Амурского государственного  
университета

И.Г. Карбушев

Учебно-методический комплекс по дисциплине «Педагогические технологии» для студентов очной и заочной форм обучения специальности 050711 «социальная педагогика». - Благовещенск: Амурский гос. ун-т, 2007. – 109 с.

Учебно-методические рекомендации разработаны с целью оказания помощи студентам очной и заочной форм обучения по специальности 050711 «социальная педагогика» в овладении знаниями в области, направленной на ознакомление слушателей на технологические позиции воспитательного процесса и организуемых при этом воздействия и взаимодействия, обрисовывает палитру профессионально-значимых умений педагога, составляющих технологический компонент его мастерства.

## СОДЕРЖАНИЕ

1. ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ДИСЦИПЛИНЫ, ЕЕ МЕСТО В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ
2. СОДЕРЖАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ
  - 2.1 Стандарт (по предмету)
  - 2.2 Тематический план занятий
  - 2.3 Планы практических занятий
  - 2.4 Вопросы и задания для самостоятельной работы
  - 2.5 Примерный перечень тем рефератов
  - 2.6 Примерный перечень вопросов к экзамену (зачету)
  - 2.7 Критерии оценки знаний студентов
  - 2.8 Итоговый тест по курсу «Педагогические технологии»
3. СОДЕРЖАНИЕ ЛЕКЦИЙ
4. УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ ПО ДИСЦИПЛИНЕ

## **1. ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ДИСЦИПЛИНЫ, ЕЕ МЕСТО В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ**

### ***Цель курса:***

- формирование у студентов технологической готовности к профессиональной педагогической деятельности.
- выработка у студентов перспективы для самоорганизации технологизации педагогического процесса и целенаправленного самоформирования педагогического профессионализма.

### ***Задачи курса:***

- знакомство с конструированием оптимальных педагогических систем;
- овладение системой способов, приемов, шагов, последовательность которых обеспечивает решение педагогических задач;
- овладение основами педагогической технологии и педагогического мастерства.

### ***Место курса в профессиональной подготовке выпускника***

В содержательном аспекте этот курс выводит студентов на технологические позиции воспитательного процесса и организуемых при этом воздействия и взаимодействия, обрисовывает палитру профессионально-значимых умений педагога, составляющих технологический компонент его мастерства. Целостное представление о курсе "Педагогические технологии" создается путем раскрытия слагаемых /основных и дополнительных/.

## 2. СОДЕРЖАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

### 2.1 Стандарт (по предмету)

Понятие педагогической технологии. Основные педагогические технологии. Задачный подход как технологическая основа целостного педагогического процесса. Педагогическая ситуация и педагогическая задача. Диагностика, проектирование и планирование педагогического процесса. Технология организации развивающей деятельности. Технология педагогического взаимодействия. Технология учета и анализа результатов педагогического процесса.

### 2.2 Тематический план занятий

Название разделов и тем	Кол-во часов		
	лекции	семинары	самост. работа
<b>I. ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ</b>			
1. Теоретические основы педагогической технологии	1	2	2
2. Педагогическое воздействие как центральное понятие педагогической технологии	1	2	2
3. Структурное содержание педагогической технологии как профессионального явления	1	1	2
4. Принципы педагогической технологии	1	1	4
5. Профессиональная позиция педагога и технология ее реализации	1	2	4
6. Ключевые операции педагогической технологии	1	1	2
7. Педагогическая техника	1	2	4
<b>II. ОСНОВНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ</b>			
1. Технология педагогического общения	1	1	2
2. Технология педагогического требования	2	2	2
3. Технология педагогической оценки	1	1	2
4. Технология информативного воздействия	1	1	2
5. Технология педагогического конфликта	2	2	2
<b>III. ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ</b>	2		
1. Технология создания психологического климата			2
2. Технология организации групповой деятельности			2
3. Технология создания ситуации успеха и неуспеха			2
4. Технология педагогической реакции на поступок			2
5. Технология работы с детьми осложненного поведения			2
6. Технология этической защиты			2
<b>IV. ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ КАК НАУЧНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ</b>	2		2
1. Технология создания проблемной ситуации			
2. Технология педагогического средства			
3. Технология создания предметно-пространственной сферы			
4. Технология педагогической импровизации			
<b>ИТОГО:</b>	<b>80</b>	<b>18</b>	<b>44</b>

## 2.3 Планы практических занятий

### ***Тема: 1. Теоретические основы педагогической технологии***

#### *Вопросы для обсуждения*

1. Теоретические, исторические и фактологические предпосылки возникновения педагогической технологии как научного явления.
2. Педагогическая технология как научная дисциплина и как учебный предмет. Понятия "мастерства", "техника", "технология". Их взаимосвязь и взаимозависимость, специфические признаки, содержание. Особенности понятий "педагогическая техника" и "педагогическая технология".
3. Научные подходы к рассмотрению проблемы технологии в системе общепедагогических знаний.
4. Педагогическая технология с точки зрения профессиограммы учителя и особенностей педагогической деятельности. Педагогическая технология и педагогическое мастерство.
5. Прикладной характер педагогической технологии. Педагогическая технология и воспитания ребенка.

### ***Тема: 2. Педагогическое воздействие как центральное понятие педагогической технологии***

#### *Вопросы для обсуждения*

1. "Объект" и "субъект" как технологические понятия и характеристики организуемого педагогом воздействия. Субъект педагогического воздействия. Субъекты педагогического взаимодействия. Субъект-субъектное взаимодействие, его характеристики и условия организации.
2. "Отражение" и "отношение" как характеристики формирующейся личности и их значение в воспитательном процессе. Формы проявления и фиксации отношения.
3. "Воздействие" и "взаимодействие", характеристика понятий. Воздействие на объект и взаимодействие субъектов. Воздействие как тонкое прикосновение к личности. Понятие "педагогическое воздействие" его специфика и назначение.
4. Роль педагогического воздействия в выстраивании субъект - субъектных отношений. Функции педагогического воздействия, их практическая реализация.

### ***Тема: 3. Структурное содержание педагогической технологии как профессионального явления***

#### *Вопросы для обсуждения*

1. Целостный характер педагогической технологии и ее структурное содержание. Соотношение целого и частного /структурного элемента/. Теоретическая модель структурного содержания и ее практический образ.

2. Технологический ракурс рассмотрения философских категорий "функция" и "операция", выявления взаимосвязи между ними. Функционально-операционный подход и его значение в изучении педагогической технологии.
3. Основные /базовые/ технологические элементы.
4. Дополнительные /комплектующие/ технологические элементы. Генетическая связь основных и дополнительных элементов.
5. Перспективные направления развития педагогической технологии как научной дисциплины.

#### ***Тема: 4. Принципы педагогической технологии***

##### *Вопросы для обсуждения*

1. Понятие "принцип" в отношении к педагогической технологии и педагогическому воздействию. Источники принципов педагогической технологии: цель и природа педагогического воздействия. Ограничивающие факторы реализации технологических принципов.
2. Ориентация на отношение ребенка в момент педагогического воздействия, как технологический принцип.
3. Признание индивидуальности, как принцип педагогической технологии.
4. Взаимное раскрытие личности педагога и личности воспитанника /взаимная трансакция "Я"/, как принцип педагогической технологии.
5. Взаимосвязь и взаимозависимость между принципами педагогической технологии, их неразрывность в момент практической реализации педагогического воздействия.

#### ***Тема: 5. Ключевые операции педагогической технологии***

##### *Вопросы для обсуждения*

1. "Ключевая операция" как понятие педагогической технологии. Ключевые операции как основной способ реализации технологических принципов. Взаимосвязь ключевых операций с принципами и основными слагаемыми педагогической технологии. Ключевые операции как элементарный уровень овладения педагогической технологией.
2. "Положительное подкрепление" в адрес ребенка как ключевая операция и реализация принципа признания индивидуальности.
3. "Я - сообщение" как ключевая операция, обеспечивающая скрытое оценочное действие и реализующая принцип взаимной транскрипции "Я" личности воспитанника и педагога.
4. "Безусловность нормы" педагогического требования как ключевая операция и реализация принципа ориентации на отношение воспитанника. Парадигмы ключевых технологических операций.

5. Тренинг как способ овладения ключевыми операциями в системе общей профессиональной подготовки по педагогической технологии.

***Тема: 6. Профессиональная позиция педагога и технология ее реализации***

*Вопросы для обсуждения*

1. Педагогическая позиция как характеристика готовности учителя к реализации воздействия на основе педагогической технологии.
2. Педагогическая позиция и психологическая установка. Влияние позиции на характер общения педагога с детьми.
3. Характеристики педагогической позиции: дистанционная, уровневая, кинетическая, эмпатийная, динамическая или мобильная.
4. Установка на предметный результат. Установка на отношение воспитанника в профессиональной позиции педагога. Установка как психологический механизм становления профессионально-педагогической позиции.
5. Динамичность позиции и взаимосвязь всех ее характеристик.

***Тема: 7. Педагогическая техника***

*Вопросы для обсуждения*

1. Педагогическая техника как условие реализации педагогической технологии. Понятие о технике речи и ее значение в работе педагога. Механизм звукообразования. Гигиенические правила предупреждения голосовых деформаций. Влияние никотина и алкоголя на изменение голосового аппарата.
2. Профессиональные требования к голосу педагога: сила звука; выносливость, адаптивность и помехоустойчивость голоса; полетность, гибкость и подвижность голоса; диапазон как объем голоса; тембральная окраска звука; суггестивность как способность голоса к внушению; интонационная выразительность. Упражнения для развития этих качеств.
3. Дикция как четкость произношения. Органические недостатки произношения, пути их устранения. Упражнения для развития дикции.
4. Ритмика речи. Значение паузы /логической и психологической/. Оптимальная скорость речи учителя. Упражнения для выработки этих умений.
5. Особенности культуры речи учителя. Формы речи и их функции. Требования к речи учителя: стиль, правильность, чистота, терминологическая точность.
6. Культура речи и культура молчания. Культура слушателя. Культура собеседника.
7. Типы дыхания: верхнее, грудное, диафрагмальное, диафрагмально-реберное. Механизмы дыхания. Гигиена дыхания. Невербальные средства общения: характеристика и значение в реальном взаимодействии с людьми. Вопросы актерской техники в работах К.С. Станиславского. Требования к мимике и пантомимике педагога.



8. Мимическая техника /выражение лица/: поддержка, осуждение, корректировка, сдержанность, диалог и др. Техника создания визуального контакта. Упражнения для развития этих умений.
9. Причины и пути устранения нарушений речевого дыхания.
10. Пластическая техника /пантомимика/: психологические и описательные жесты; лаконичность и сдержанность пластики. Эмоциональная окраска пластики: открытость, защита, оценка, подозрение, отрицание, готовность, перестраховка/неуверенность/, фрустрация, кооперация, доверие, нервозность, самоконтроль, скука, ожидание и др. Темпо-ритм педагога в работе с детьми. Пути развития темпо-ритма. Движение педагога по классу, "Сцена общения" педагога с детьми и место расположения учителя в классе. Тренинг этих умений.
11. Техника пантомимического восприятия. Показатели характерологического портрета и содержание деятельности человека. Упражнения для развития этих умений.
12. Внешний вид педагога. Воспитывающее значение внешнего вида педагога: сдержанность, опрятность, эстетическая выразительность, целесообразность одежды. Украшения и косметика как показатели чувства меры.
13. Осанка, поза, походка, одежда и прическа педагога. Личная гигиена, забота о здоровье как проявление внутренней и внешней культуры. Организация внешнего вида учителя. Упражнения на развитие и формирование походки, позы, осанки.
14. Понятие "психическая саморегуляция". Значение саморегуляции и психического настроения в профессиональной деятельности педагога. Рефлексия как процесс осознания психического состояния и присвоения познанного; осознание действительного восприятия и оценивания себя другими. Психологический барьер как препятствие адекватному поведению субъекта и выполнению им социальных функций, Пути преодоления психологического барьера общения. Упражнения на развитие этих умений.
15. Механизм психической регуляции, значение релаксации и пути ее достижения. Аутогенная тренировка, методика ее проведения. Организующие формулы самовнушения: многократное повторение слов или формулировок; внушение в утвердительной форме; понятность слов и др. Тренинг этих умений.
16. Правила составления организующих формул: "я хочу", "я смогу", "я сделаю", "я делаю". Упражнения на составление организующих формул.
17. Место саморегуляции в процессе работы педагога с детьми.

### ***Тема: 8. Технология педагогического общения***

#### *Вопросы для обсуждения*

1. Педагогическое общение. Особенности общения педагога с детьми и коллегами. Виды общения: вербальное и невербальное. Функции

- общения: познание личности, обмен информацией, обмен ролями, сопереживание, самоутверждение. Специфика педагогического общения: "открытие", "соучастие" и "возвышение" как функции педагогического общения. Роль пластического образа в общении.
2. Моделирование предстоящего педагогического общения: определение целей, анализ состояния своего и группы, анализ ситуации. Технические умения, воображение, распределение внимания /способность охватить все обстоятельства/, умение воспринимать, владеть собой и выражать определенное состояние. Упражнения на развитие этих умений.
  3. Собственно общение: обмен информацией, обмен оценками по поводу этой информации, оценка собеседников и самого себя. Технические умения: проявление интереса, восприятие и оценивание информации, высказывание суждений, преодоление категоричных оценок к информации, субъектам и самому себе. Упражнения развития этих умений.
  4. Анализ и моделирование последующего общения /самокоррекция/: оценка удовлетворения от общения, оценка роли каждого партнера по общению, осмысление вариаций происшедшего общения, новое моделирование общения. Технические умения: педагогическая память, анализ с позиции достижения поставленных целей, сопоставление реального общения с идеальной моделью и установка на будущее общения. Упражнения на развитие этих умений.
  5. Технологические правила организации педагогического общения: "положительное подкрепление", формирование чувства "Мы", установление личного контакта, показ ярких целей деятельности, демонстрация расположенности, проявление интереса, оказание и просьба о помощи, авансирование. Упражнения на развитие умений.
  6. Этические нормы педагогического общения. Упражнение в них.

### ***Тема: 9. Технология педагогического требования***

#### *Вопросы для обсуждения*

1. Понятие "педагогическое требование". Требование как стимул поведения и метод педагогического воздействия. Особенности педагогических требований: предъявление социально-культурной нормы отношения и поведения. Педагогическое требование и уважение личности ребенка. Требование педагога, коллектива и его членов друг к другу.
2. Психологические формы педагогического требования: вербальные и невербальные, непосредственные и опосредованные. Упражнение в различных формах предъявления педагогического требования.
3. Статические требования, их значение в воспитательном процессе. Динамические /операционные/ требования: первичные, исходные, требования-правила, требования-моральные нормы, требования-нравственные принципы.
4. Результаты выполнения требования: совершение поступка, воспитательные изменения личности.

5. Структура педагогического требования. Технология предъявления педагогического требования: мотивированность, доведение до логического конца, инструктивность, позитивность, доступность на данный момент развития личности, переакцентировка внимания на деталь /систему деталей/. Упражнения на отработку технологического алгоритма.

### ***Тема: 10. Технология педагогической оценки***

#### *Вопросы для обсуждения*

1. Педагогическая оценка и отметка. Роль педагогической оценки в воспитательном процессе.
2. Впечатление от поступка: восприятие события, объекта, субъекта; формирование первичного образа и его соотношение с социальным эталоном; запечатление в памяти. Упражнение в этих умениях.
3. Анализ внешних проявлений и внутренних мотивов поведения: анализ состояния субъекта и выявление мотива поведения; соотношение запечатленного образа с уровнем возрастного развития; анализ условий, в которых складывалось впечатление. Упражнение в развитии этих умений.
4. Выбор приемов оценочной реакции: анализ собственных возможностей педагога; выбор оптимального варианта воздействия и его реализация; констатация эффективности произведенного воздействия. Упражнение в развитии этих умений.
5. Технология реализации педагогической оценки: поощрение как оценочная доминанта; скрытое оценочное действие /приемы "Я - сообщение", "Ты-сообщение", "Естественные последствия"/; отсрочка оценки, если не выявлены мотивы поведения; ограничение количества запретов; ненапоминание о возложенном наказании и др. Упражнение в развитии этих умений.

### ***Тема: 11. Технология информативного воздействия***

#### *Вопросы для обсуждения*

1. Понятие "информативное речевое воздействие". Понятие "информативное демонстрационное воздействие". Наглядный и демонстрационный материал как средство получения информации и формирования отношений.
2. Пластический образ как технологическое средство воздействия. Опережающее значение образа. Технология пластического образа: "открытая" поза, баланс "диагонали" и "вертикали", оптимальная дистанция, несуетность /мелодичность/ пластики, доминирование психологических жестов над описательными, реализация позиции "на равных" и др. Упражнение в умении создания пластического образа.
3. Речевое воздействие: содержательный образ, логическое построение фразы с использованием триады "тезис - аргумент - иллюстрация", образ "со-трудничества", образ "со-беседования". Технология речевого воздействия: импровизация, правила "первой минутки",

"мертвых точек", "подтягивания окончания", повтор /развернутый и свернутый/.

4. Наглядный и демонстрационный материал. Этические, экономические, эстетические, гигиенические требования. Физиологические и психические особенности восприятия. Технологические правила демонстрации наглядного материала: соблюдения соотношения 3:4, скругление углов доски и экрана, предпочтительное использование верхней части доски и ее правой стороны, композиционное распределение элементов, заключение множества в форму, баланс между вертикальным и горизонтальным расположением информационного материала, воздействие на максимально возможное количество органов чувств, обязательное подкрепление наглядного материала речью. Упражнение в этих умениях.

## ***Тема: 12. Технология педагогического конфликта***

### *Вопросы для обсуждения*

1. Понятие "педагогический конфликт", конфликт как элемент педагогической технологии. Конфликтная ситуация, конфликт, инцидент. Конфликт как характеристика противоречия между субъектами и его значение в школьной практике Пустой и содержательный конфликт.
2. Технология разрешения педагогического конфликта. Обнаружение конфликта: обнаружение изменения отношений, анализ состояния субъектов, анализ обстоятельств. Упражнения на обнаружение конфликта.
3. Анализ ситуации: четкое обрисование события, рассмотрение сложившейся коллизии /определение взглядов, стремлений, интересов/, сценка случившегося с позиции перспективы развития личности ребенка. Упражнение в этих умениях.
4. Разрешение конфликта: снятие психического напряжения, выработка поливарианта и реализация инварианта решения, педагогическая инструментовка обоюдной удовлетворенности от разрешения конфликта. Упражнение в этих умениях
5. Разновидности конфликта: недовольство; разногласие, противодействие, противостояние, противоборство, жесткое принуждение, разрыв и др. Формы разрешения конфликта: нежность, юмор, шутка, компромисс, третейский суд, обоюдный анализ, ультиматум, временное расставание и др. Упражнение в этих умениях.
6. Понятие "создание конфликта" как стимулирование процесса зарождающегося противоречия. Роль создания конфликта в педагогическом процессе. Функция, реализуемые педагогом в момент создания конфликта. Необходимые условия для создания конфликта.

## РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

### Основная литература

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогические технологии.- М., 1999.
2. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения.- М., 1995.
3. Кларин М.В. Педагогическая технология.- М., 1989.
4. Селевко Т.Г. Современные педагогические технологии.- Ярославль, 1997.
5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования /Под ред. Е.С. Полат.- М., 2001.
6. Безрукова В.С. Педагогика: проективная педагогика. - Екатеринбург, 1996.
7. Кукукин В.С. Педагогические технологии.- Ростов-на-Дону, 2002.

### Дополнительная литература

1. Давыдов В.В. Теория развивающегося обучения.- М., 1996.
2. Занков Л.В. Избранные педагогические труды.-М., 1995.
3. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения.- М., 1989.
4. Монахов В.М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса- Волгоград, 1991.
5. Юцявичене Т. Теория учебных задач. - М., 1990.
6. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. -М., 1977.

### 2.4 Вопросы и задания для самостоятельной работы

Составление докладов, рефератов.

1. Сообщения студентов.

2. Развитие исследовательских, творческих умений:

Проведение студентами исследования по алгоритму:

- сформировать гипотезу и проверить её в дальнейшем;
- четко сформулировать основные цели выполняемой работы;
- учитывать новые данные и ставить новые вопросы или проблемы в традиционной ситуации;
- вести альтернативный поиск средств и способов решения;
- варьировать способы действий, подчинять направленные поиски решения задачи;
- сравнивать между собой различные данные;
- гибко приспособлять к фактам;
- отбрасывать несущественное и второстепенное;
- синтезировать и анализировать ситуацию.

Формы организации коллективной деятельности:

- работа в группах постоянного и сменного состава;
- участие в ролевых, интеллектуальных играх, тренингах;
- участие в исследовательской деятельности.

Сформулировать умения базового уровня:

- программировать;
- систематизировать и записывать результаты наблюдений и экспериментов;
- группировать данные;
- определять результаты в табличной и графической форме и выбирать из них предпочтительных;
- выполнять простейший расчет;
- пользоваться методом размерностей;
- проводить численный анализ и графическое решение задачи;
- проводить статистическое планирование эксперимента;
- оформлять результат в виде реферата или доклада.

### **Контрольные вопросы**

1. Какое определение "технологии" вы больше воспринимаете и почему?
2. Что представляет развитие вообще, в образовании?
3. Дайте определение понятий "педагогическая технология", "технологичность образовательной деятельности".
4. Чем отличается педагогическая технология от методики обучения и воспитания?
5. По каким признакам и характеристике модульное обучение можно отнести к инновационной технологии?
6. Дайте характеристику основных технологий обучения.
7. В чем сущность проектирования образовательной сферы?
8. По каким признакам и характеристике концентрированное обучение можно отнести к инновационной технологии?
9. Возможно ли в будущем полное вытеснение традиционного обучения компьютерным обучением?
10. Каковы условия (требования) организации технологического процесса обучения?
11. Каковы достоинства и нерешенные проблемы модульного обучения?
12. Сравните определение педагогического проектирования и педагогической технологии, выясните, какое из этих понятий шире, в какой

связи они находятся, возможно ли понять одно без другого, объясните свои ответы.

13. В чем сущность педагогической технологии?

14. Как соотносятся понятия "педагогическая технология" и "педагогическое мастерство"?

15. В чем сущность технологии осуществления педагогического процесса?

16. Раскройте технологию организации учебно-воспитательной деятельности?

17. В чем сущность коллективной творческой деятельности?

## 2.5 Примерный перечень тем рефератов

При выборе темы реферата, определите, какая из них вам по силам и интересна. Подберите необходимую литературу (можно использовать литературу, предложенную для изучения дисциплины «Педагогические технологии». См. Литература). Составьте план. Для этого определите, на каких главных моментах необходимо остановиться. Реферат должен содержать *введение* (в нем дается обоснование актуальности выбранной темы), *основную часть* (раскрывается главное содержание темы), *заключение* (формулируются выводы), *список литературы*, который будет отражать те источники, которые вы использовали в ходе работы над текстом.

1. Гуманно-личностная технология Ш.А. Амонашвили.
2. Игровые технологии.
3. Технология проблемного обучения.
4. Технология, основанная на педагогике сотрудничества.
5. Технология коммуникативного обучения иноязычной культуре (Б.И. Пассов).
6. Технология интенсификации обучения на основе схемных и знаковых моделей учебного материала (В.Ф. Шаталов).
7. Технология С.Н. Лысенковой: перспективно-опережающее обучение с использованием опорных схем при комментируемом управлении.
8. Технология уровневой дифференциации.
9. Уровневая дифференциация обучения на основе обязательных результатов (В.В. Фирсов).
10. Культуровоспитывающая технология дифференцированного обучения по интересам детей (И.Н. Закатова).
11. Технология индивидуализации обучения (Инге Унт, А.С.Границкая, В.Д. Шадриков).
12. Технология программированного обучения.
13. Коллективный способ обучения КСО (А.Г. Ривин, В.К. Дьяченко).
14. Групповые технологии.
15. Компьютерные (новые информационные) технологии обучения.
16. «Экология и диалектика» (Л.В. Тарасов).

17. «Диалог культур» (В.С. Библер, С.Ю. Курганов).
18. Укрупнение дидактических единиц УДЕ (П.М. Эрдниев).
19. Реализация теории поэтапного формирования умственных действий (М.Б. Волович).
20. Технология раннего и интенсивного обучения грамоте (Н.А.Зайцев).
21. Технология совершенствования общеучебных умений в начальной школе (В.Н.Зайцев).
22. Технология обучения математике на основе решения задач (Р.Г. Хазанкин).
23. Педагогическая технология на основе системы эффективных уроков (А.А. Окунев).
24. Система поэтапного обучения физике (Н.Н. Палтышев).
25. Вальдорфская педагогика (Р. Штейнер).
26. Технология свободного труда (С. Френе).
27. Технология вероятностного образования (А.М. Лобок).
28. Технология мастерских.
29. Природосообразное воспитание грамотности (А.М. Кушнир).
30. Технология саморазвития (М.Монтессори).
31. Система развивающего обучения Л.В. Занкова.
32. Технология развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова.
33. Системы развивающего обучения с направленностью на развитие творческих качеств личности (И.П. Волков, Г.С. Альтшуллер, И.П.Иванов).
34. Личностно-ориентированное развивающее обучение (И.С. Якиманская).
35. Технология саморазвивающего обучения (Г.К. Селевко).
36. Школа адаптирующей педагогики (Е.А. Ямбург, Б.А. Бройде).
37. Модель «Русская школа».
38. Технология авторской Школы самоопределения (А.Н. Тубельский).
39. Школа-парк (М.А. Балабан).
40. Агрошкола А.А. Католикова.
41. Школа Завтрашнего Дня (Д. Ховард).

### ***Требования к написанию реферата***

1. Реферат по данному курсу является одним из методов организации самостоятельной работы студентов.
2. Темы рефератов являются дополнительным материалом для изучения данной дисциплины.
3. Реферат является допуском к экзамену.



4. Реферат должен быть подготовлен согласно теме, предложенной преподавателем. Допускается самостоятельный выбор темы реферата, но по согласованию с преподавателем.

5. Объем реферата – не менее 10 страниц формата А4.

6. Реферат должен иметь:

- титульный лист, оформленный согласно «Стандарта предприятия»;
- содержание;
- текст должен быть разбит на разделы согласно содержания;
- заключение;
- список литературы не менее 5 источников.

7. Обсуждение тем рефератов проводится на тех семинарских занятиях, по которым они распределены. Это является обязательным требованием. В случае не представления реферата согласно установленного графика (без уважительной причины), студент обязан подготовить новый реферат.

8. Информация по реферату должна не превышать 10 минут. Выступающий должен подготовить краткие выводы по теме реферата для конспектирования студентов.

9. Сдача реферата преподавателю обязательна

## **2.6 Примерный перечень вопросов к экзамену (зачету)**

1. Педагогическая технология как научная дисциплина и как учебный предмет.
2. Педагогическое воздействие как центральное понятие педагогической технологии.
3. Функции педагогического воздействия, их практическая реализация.
4. Целостный характер педагогической технологии и ее структурное содержание.
5. Принципы педагогической технологии их взаимосвязь в реализации педагогического воздействия.

6. Ключевые операции как основной способ реализации технологических принципов.
7. Профессиональная позиция педагога и технология ее реализации.
8. Педагогическая техника как условие реализации педагогической технологии.
9. Технология педагогического общения и ее основные функции: «открытие», «соучастие», «возвышение».
10. Технология педагогического требования. Основные формы трансляции требования: вербальные (непосредственные и опосредованные), невербальные, их практическая реализация.
11. Технология информативного речевого и демонстрационного воздействия.
12. Технология педагогического конфликта. Формы разрешения конфликта.
13. Технология создания психологического климата, система профессиональных умений педагога для его создания.
14. Технология организации групповой деятельности
15. Технология создания ситуации успеха и неуспеха.
16. Технология педагогической реакции на поступок.
17. Технология работы с детьми осложненного поведения.
18. Технология этической защиты достоинства личности. Реализация основных функций и операций этической защиты.
19. Технология создания проблемной ситуации. Функции педагога в ходе создания проблемной ситуации, их операционное обеспечение.
20. Технология реализации педагогического средства.
21. Технология создания предметно-пространственной среды.
22. Технология педагогической импровизации.
23. Перспективные направления развития педагогической технологии как научной дисциплины.
24. Целостная технология личностной ориентации.

25. Воспитательные технологии: модель педагогической поддержки самоактуализации личности, технология развития мотивационных основ самоорганизации.

26. Технология преобразования учебного материала.

27. Педагогические технологии образования личности.

## 2.7 Критерии оценки знаний студентов

Итоговая экзаменационная оценка знаний студента оценивается по четырехбалльной системе. При этом учитываются: выполнение самостоятельной работы, участие студента в обсуждении тем семинарских занятий и раскрытие вопросов экзаменационного билета. Если студент не выполнил самостоятельную работу, то экзаменационная оценка понижается на один балл.

Оценка **«отлично»** - материал усвоен в полном объеме, изложен логично, сделаны выводы, самостоятельная работа выполнена.

Оценка **«хорошо»** - в усвоении материала имеются некоторые пробелы, ответы на дополнительные вопросы недостаточно четкие.

Оценки **«удовлетворительно»** - не полные ответы на вопросы билета, затрудняется отвечать на дополнительные вопросы.

Оценка **«неудовлетворительно»** - самостоятельная работа не выполнена, ответы не раскрывают вопросы экзаменационных билетов.

## 2.8 Итоговый тест

Тест выполняется после изучения всех предложенных в курсе «Педагогические технологии» тем.

Задания не переписываются. Обозначаются только № вопроса и соответствующая буква правильного, на ваш взгляд, ответа: *а, б, в* или *г*.

1.В процессе педагогического взаимодействия между учителем и учеником складываются отношения:

- а) объект-объектные
- б) субъект-субъектные
- в) объект-субъектные
- г) субъект-объектные

2. Какой компонент образовательного процесса является системообразующим?

- а) целеполагание
- б) внеклассное мероприятие
- в) контрольная работа
- г) домашнее задание

3. Как в педагогике называется деятельность, когда взрослый передаёт, а ребёнок приобретает поведенческий, нравственный и т. д. опыт в естественном процессе взаимодействия поколений?

- а) воспитание
- б) мотивация
- в) развитие
- г) переживание

4. Какая личностная функция в концепции личностно ориентированного образования определяет способность ученика сомневаться, выбирать, не соглашаться?

- а) гуманитарная
- б) критическая
- в) самореализации
- г) коллизийная

5. Коррекционная педагогика занимается

- а) обучением и воспитанием учащихся с какими-либо физическими отклонениями
- б) развитием одарённых детей
- в) определением индивидуальных способностей и склонностей
- г) обучением в группах продлённого дня.

6. Какое из понятий самое «широкое», вбирающее в себя все остальные?

- а) воспитание
- б) образование
- в) обучение
- г) самообразование.

7. Процесс усвоения социальных норм, ценностей, типичных форм поведения называется

- а) цивилизация
- б) развитие

- в) социализация
- г) активность

8. Умение педагога воспринимать и понимать входят в умение

- а) организаторские
- б) информационные
- в) перцептивные
- г) убеждать

9. Социальные институты, обеспечивающие обучение и воспитание человека – это...

- а) педагогика
- б) образовательная система
- в) структура Министерства образования
- г) педагогический процесс

10. Что является предметом педагогики?

- а) образование как педагогический процесс
- б) обучение
- а) воспитание
- г) развитие

11. Какой из подходов в педагогике называется аксиологическим ?

- а) ориентация на личность
- б) организация образовательного процесса в режиме диалога
- а) ориентация на деятельность
- г) ориентация на представление о ценностях

12. Цель личностно ориентированного образования

- а) создание условий для развития (саморазвития) личности
- б) всестороннее развитие человека
- в) нравственное совершенство
- г) умение ладить с другими людьми

13. Социализация – это...

- а) процесс усвоения человеком социальных норм, ценностей и типичных форм поведения
- б) оказание обществом помощи нуждающимся людям
- в) активное участие в жизни общества
- г) борьба против общественного неравенства

14. Каким процессом является воспитание?

- а) стихийным
- б) целенаправленным
- в) внешним

г) государственным

15. Образовательная система – это...

- а) социальные институты, обеспечивающие обучение и воспитание человека
- б) инспекция по делам несовершеннолетних и школа
- в) педсовет и методическое обучение учителей
- г) Министерство образования и областное управление образованием

16. В перцептивные умения учителя входит умение

- а) организовывать
- б) понимать
- в) двигаться
- г) работать с печатными источниками

17. В какую группу включены основные категории педагогики

- а) среда, наследственность, воспитание
- б) знания, умения, навыки
- в) воспитание, обучение, образование
- г) система, социализация, педагогическое взаимодействие

18. Общая педагогика изучает и исследует

- а) развитие педагогических идей и практики воспитания в различные исторические эпохи
- б) основные закономерности образования
- в) особенности воспитания людей на различных этапах возрастного развития
- г) особенности психологических процессов

19. Систему принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об основах познания и преобразования педагогической действительности называют

- а) дидактикой
- б) методологией
- в) педагогической технологией
- г) феноменология

20. Механизм сопереживания эмоциональному состоянию другого

- а) сублимация
- б) эмпатия
- в) интеллектуализация
- г) подавление

### 3. СОДЕРЖАНИЕ ЛЕКЦИЙ

#### Тема 1. Современные педтехнологии обучения и проблемы целеполагания в дидактике.

##### 1.1. Понятие пед. технологии, этапы становления этого понятия.

Термин "педагогическая технология" сегодня - один из самых популярных в педагогических кругах. Повсеместно в педвузах для будущих учителей вводятся соответствующие курсы или спецкурсы, а в литературе ведется оживленная дискуссия, свидетельствующая о том, что эта категория имеет не только теоретический, но и чисто практический интерес.

Надо признаться, что для слуха и "педагогическая технология", и "педагогическая техника" - сочетания далеко не самые благозвучные. На это обращал внимание еще А.С. Макаренко и выражал надежду, что впоследствии этим терминам будет найдена достойная замена. Но жизнь показывает, что отвергаемое неудачное название сегодня воспринимается естественно, как, скажем, словосочетание "актерская техника" теперь ни у кого не вызывает производственных ассоциаций. Вместе с этим актерская и педагогическая деятельность во многом сходны, поскольку и в том, и в другом случаях человек организм выступает своеобразным инструментом воздействия, осуществляемого публично и направляемого на аудиторию (учеников или зрителей). Параллель эта условна, потому что цели и задачи воздействий, производимых актером и педагогом, различны.

Слово "технология" применительно к воспитанию вошло в лексикон педагогической науки тогда, когда внимание специалистов обратилось к искусству воздействия на личность ребенка. В современных словарях это слово толкуется в традиционном, сугубо техническом значении. *Под технологией, как правило, понимается совокупность методов обработки сырья и процессов производства, а также их научное описание.* В политехническом словаре дается такое определение технологии: "...1) совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния, свойств, форм сырья, материала или полуфабриката в процессе производства, например, т. металлов, химическая т., т. строительных работ; 2) наука о способах воздействия на сырье, материалы или полуфабрикаты соответствующими орудиями производства"<sup>1</sup>.

Другой словарь - энциклопедический - дает сходное определение, но несколько расширяет его: "...Задача технологии как науки - выполнение физических, химических, механических и др. закономерностей с целью определения и использования на практике наиболее эффективных и экономичных производственных процессов"<sup>2</sup>. А между тем это слово, пришедшее к нам от греков, судя по составляющим его корням, было рассчитано на более универсальное использование:

*технос* - искусство, мастерство; *логос* — учение.

Словарное толкование терминов "техника" и "технология" допускает их использование в педагогической сфере. Так, например, "техника" определяется как "круг наук, связанных с изучением и созданием средств производства, орудий

' Политехнический словарь. - М., 1989. С. 534. '

Советский энциклопедический словарь. - М., 1979. С. 1338.

труда... совокупность средств труда.

II. Педагогические технологии

*Образование - это индустрия, направленная в будущее.*

С.П.Капица

Проблемы образовательных технологий, огромный опыт педагогических инноваций, авторских школ и учителей-новаторов постоянно требуют обобщения и систематизации.

Педагогические системы могут быть описаны как целостные явления с помощью ряда признаков (по В. Г. Афанасьеву):

— интегративные качества (такие, которыми не обладает ни один из отдельно взятых ее элементов);

— составные элементы, компоненты;

— структура (связи и отношение между частями и элементами);

— функциональные характеристики;

— коммуникативные свойства (связи с окружающей средой);

— историчность, преемственность.

Существенными характеристиками системы являются целевые ориентации и результаты.

В качестве основы, системообразующего каркаса целесообразно использовать новое для педагогики понятие — «технология» и новый — «технологический» подход к анализу и проектированию педагогических процессов.

### 2.1. Понятие педагогической технологии

В настоящее время в педагогический лексикон прочно вошло понятие педагогической технологии. Однако в его понимании и употреблении существуют большие разночтения.

• Технология - это совокупность **приемов**, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве (толковый словарь).

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

• Педагогическая технология - это содержательная **техника** реализации



учебного процесса (В.П.Беспалько).

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

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

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

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

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

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

В нашем понимании педагогическая технология является *содержательным обобщением*, вбирающим в себя смыслы всех определений различных авторов (источников).

Понятие «педагогическая технология» может быть представлено тремя аспектами.

**1) научным:** педагогические технологии - часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание и методы обучения и проектирующая педагогические процессы;

**2) процессуально-описательным:** описание (алгоритм) процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств для достижения планируемых результатов обучения;

**3) процессуально-действенным:** осуществление технологического (педагогического) процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств.

Таким образом, *педагогическая технология функционирует и в качестве науки, исследующей наиболее рациональные пути обучения, и в качестве системы способов, принципов и регулятивов, применяемых в обучении, и в качестве реального процесса обучения.* Понятие «педагогическая технология» в образовательной практике употребляется на трех иерархически соподчиненных уровнях:

1) Общепедагогический (общедидактический) уровень: *общепедагогическая (общедидактическая, общевоспитательная) технология* характе-

ризует целостный образовательный процесс в данном регионе, учебном заведении, на определенной ступени обучения. Здесь педагогическая технология синонимична педагогической системе: в нее включается совокупность целей, содержания, средств и методов обучения, алгоритм деятельности субъектов и объектов процесса.

2) Частнометодический (предметный) уровень: **частнопредметная педагогическая технология** употребляется в значении "частная методика", т.е. как совокупность методов и средств для реализации определенного содержания обучения и воспитания в рамках одного предмета, класса, учителя (методика преподавания предметов, методика компенсирующего обучения, методика работы учителя, воспитателя).

3) Локальный (модульный) уровень: **локальная технология представляет собой технологию отдельных частей** учебно-воспитательного процесса, решение частных дидактических и воспитательных задач (технология отдельных видов деятельности, формирования понятий, воспитание отдельных личностных качеств, технология урока, усвоения новых знаний, технология повторения и контроля материала, технология самостоятельной работы и др.).

Различают еще технологические микроструктуры: приемы, звенья, элементы и др. Выстраиваясь в логическую технологическую цепочку, они образуют целостную педагогическую технологию (технологический процесс).

**Технологическая схема** - условное изображение технологии процесса, разделение его на отдельные функциональные элементы и обозначение логических связей между ними.

**Технологическая карта** — описание процесса в виде пошаговой, поэтапной последовательности действий (часто в графической форме) с указанием применяемых средств.

**Терминологические нюансы.** В литературе и практике работы школ термин **педагогическая технология** часто применяется как синоним понятия **педагогическая система**. Как уже отмечалось выше, понятие системы шире, чем технологии, и включает, в отличие от последней, и самих субъектов и объектов деятельности.

Понятие педагогической технологии частнопредметного и локального уровней почти полностью перекрывается понятием методик обучения; разница между ними заключается лишь в расстановке акцентов. В технологиях более представлена процессуальная, количественная и расчетная компоненты, в методиках - целевая, содержательная, качественная и вариативно-ориентировочная стороны. Технология отличается от методик своей воспроизводимостью, устойчивостью результатов, отсутствием многих

«если» (если талантливый учитель, если способные дети, хорошие родители...). Смешение технологий и методик приводит к тому, что иногда методики входят в состав технологий, а иногда, наоборот, те или иные технологии - в состав методик обучения.

Встречается также применение терминов-ярлыков, не совсем научно корректное, утвердившееся за некоторыми технологиями (коллективный способ обучения, метод Шаталова, система Палтышева, вальдорфская педагогика и др.). К сожалению, избежать терминологических неточностей, затрудняющих понимание, не всегда удается.

## **2.2. Основные качества современных педагогических технологий**

**Структура педагогической технологии.** Из данных определений следует, что технология в максимальной степени связана с учебным процессом - деятельностью учителя и ученика, ее структурой, средствами, методами и формами. Поэтому в структуру педагогической технологии входят:

- а) концептуальная основа;
- б) содержательная часть обучения:
  - цели обучения - общие и конкретные;
  - содержание учебного материала;
- в) процессуальная часть - технологический процесс:
  - организация учебного процесса;
  - методы и формы учебной деятельности школьников;
  - методы и формы работы учителя;
  - деятельность учителя по управлению процессом усвоения материала;
  - диагностика учебного процесса.

**Критерии технологичности.** Любая педагогическая технология должна удовлетворять некоторым основным методологическим требованиям (критериям технологичности). •

**Концептуальность.** Каждой педагогической технологии должна быть присуща опора на определенную научную концепцию, включающую философское, психологическое, дидактическое и социально-педагогическое обоснование достижения образовательных целей.

**Системность.** Педагогическая технология должна обладать всеми признаками системы: логикой процесса, взаимосвязью всех его частей, целостностью.

**Управляемость** предполагает возможность диагностического целеполагания, планирования, проектирования процесса обучения, поэтапной диагностики, варьирования средствами и методами с целью коррекции результатов.

**Эффективность.** Современные педагогические технологии существуют в конкурентных условиях и должны быть эффективными по результатам и

оптимальными по затратам, гарантировать достижение определенного стандарта обучения.

**Воспроизводимость** подразумевает возможность применения (повторения, воспроизведения) педагогической технологии в других однотипных образовательных учреждениях, другими субъектами.

**Технология и содержание образования:** В настоящее время в педагогике утвердилось представление о единстве содержательных и процессуальных компонентов образовательной системы: целей, содержания, методов, форм и средств обучения. В процессе совершенствования и вариаций педагогических технологий их компоненты проявляют различную степень консервативности: чаще всего варьируются процессуальные аспекты обучения, а содержание изменяется лишь по структуре, дозировке, логике. При этом содержание образования как сущностная часть образовательной технологии во многом определяет и ее процессуальную часть, хотя кардинальные изменения методов влекут глубокие преобразования целей, содержания и форм.

Таким образом, процессуальная и содержательная части технологии образования адекватно отражают друг друга.

Источники развития нового направления педагогики - педагогической технологии уходят в 30-50-ые годы. Понятие появилось впервые в зарубежной педагогике США, когда в учебный процесс стали активно вводиться средства программшфованного обучения. Ставилась цель повышения эффективности образовательного процесса, делалась попытка гарантировать достижение учащимися запланированных результатов обучения. М.В.Кларин, анализируя практику и теорию этого направления педагогики, справедливо отмечает стремления многих педагогов создать раз и навсегда данную надежную обучающую систему, благодаря которой даже "средний" учитель может достичь превосходных результатов (23). Несомненна бесплодность таких попыток, хотя технология - это действительно проект определенной педагогической системы, реализуемой на практике (мысленный аналог реальности). Но мы уже показали выше, насколько это было возможным, индивидуальную конструкцию такой системы, составленной с учетом избранных учителем (или коллективом учителей) определенных педагогических идей, теорий, принципов и объектов практики. При этом используются не сами педагогические объекты практики, а мысль, идея, выведенная из опыта других учителей. Не забудем: любое использование передового опыта и педагогических идей, внедрение этих идей в практику всегда сопряжено с творчеством учителя и является процессом творческим. Какие же точки зрения обнаружило новое направление в педагогической науке, и какой оказалась эволюция понятия? На этот вопрос отвечает теоретическое исследование В.И.Боголюбова (8,

123-128).

*Первый период* (40-ые - 50-ые годы). Термин "технология в образовании" означал применение достижений инженерной мысли в учебном процессе.

*Второй период* (середина 50-х - 60-х гг.). Под "технологией образования" стали подразумевать научное описание (совокупность средств и методов) педагогического процесса, неизбежно ведущего и запланированному результату.

*Третий период* (70-ые годы). Технология учебного процесса разрабатывается с учетом системного подхода и понимается как изучение, разработка и применение принципов оптимизации учебного процесса на основе новейших достижений науки и техники.

*Четвертый период* (80-ые годы). Сталкиваются две крайние точки зрения: а) педагогическая технология объявляется комплексом современных технических средств обучения; б) педагогическая технология представляется процессом коммуникаций. Наконец, группа исследователей и педагогов в понятие "педагогической технологии" включает и средства, и процесс обучения.

*Пятый период* (90-ые годы). Делается попытка "развести" понятия: "технология в образовании", "технология образования", "педагогическая технология". На наш взгляд, термин стал употребляться некорректно. Возникли вопросы. Можно ли говорить о технологии воспитания? Такую педагогическую технологию создал известный педагог-новатор И. П. Иванов (коммунарство как организация; коммунарство как методика коллективной творческой деятельности). Правомерно ли употреблять термин "технология обучения", понимая под ним уровень конкретной методики? Правомерен ли термин "технология развития", "технология воспитания", если речь идет о "технологии обучения"? Ведь мы имеем дело с целостным учебно-воспитательным процессом, где в единстве осуществляется обучение, воспитание и развитие личности ребенка, его индивидуальности. И еще один важный вопрос. Как оценивать определения технологии образования, педагогической технологии и тд., если в это определение включены задачи и цели технологии типа: "задача оптимизации форм образования" (35), "в целях достижения наиболее рациональным путем педагогического стандарта на специфической методической основе" (23), в целях управления решением проблем, охватывающих все аспекты усвоения знаний" (8) и др. Нет сомнения в том, что эти задачи и цели чрезвычайно важны, но как быть тогда с ориентацией на развитие личности и индивидуальности ребенка как ведущей? Как согласуются эти задачи и цели с требованием личностного подхода в обучении, развитии и воспитании ребенка, который предполагает иметь в центре внимания не форму работы, не метод или средства, не программы и тд., а именно личность и индивидуальность ребенка, его способности, его творческие возможности. Как быть с формирующейся

сегодня педагогикой развития с присущим ей "детоцентризмом", о чем говорилось выше?

*Эти и многие другие вопросы, как нам, думается, предполагают описательную характеристику "педагогической технологии" как технологии целостного учебно-воспитательного педагогического процесса, протекающего либо в рамках школы, либо имеющего место в деятельности отдельного учителя. Эта характеристика многоаспектная и тяготеет к расширению ее составляющих:*

- педагогическая технология есть область исследований и практики, занимает промежуточное место между наукой и производством - учебно-воспитательным реальным процессом;

- педагогическая технология как система подчиняется всем законам ее построения и предполагает связи (отношения) с системами более высокого или "низшего" уровня;

- педагогическая технология есть комплексный, интегративный процесс, включающий людей (учителей, учащихся и родителей), идеи, средства и способы организации деятельности для анализа проблем и планирования, обеспечения, оценивания и управления решением проблем;

- педагогическая технология, являясь моделируемым процессом, обладает функциями проектирования и конструирования развития личности ребенка и его индивидуальности в качестве целевого компонента;

- педагогическая технология, выбор которой обусловлен объективными условиями педагогической ситуации, обладает и субъективной характеристикой, поскольку проектируется и конструируется с учетом профессионализма учителя (учителей), его индивидуальных возможностей;

- педагогическая технология, ставящая в центр внимания личность как системное образование, предполагает организацию активной, действенной среды жизнедеятельности ребенка (информационно-учебной, воспитательной и тд.), ее "педагогизацию" (субъективные отношения и связи).

**Педагогическая технология, таким образом, рассматривается на трех уровнях:**

- 1) на концептуальном уровне** (уровне теории, основных ведущих идей). Концепция - это и есть системное описание предмета или явления. Концепция выявляет руководящие идеи построения или функционирования явления (системы);
- 2) на уровне основных принципов организации педагогического процесса** как системного, интегративного, целостного;
- 3) на "исполнительском" (организационно-методическом) уровне.** В работах отдельных ученых этот уровень назван "техническим" (35). Нам кажется, было бы точнее говорить об

уровне дидактических средств, если речь идет о технологиях в области обучения.

"... нужно желать, чтобы метод человеческого образования стал механическим, то есть предписывающим все столь определенно, чтобы всё, чему будут обучать, ...не могло не иметь успеха, как это бывает в хорошо сделанных часах, в телеге, корабле, мельнице и во всякой другой сделанной для движения машине". [При совершенном методе обучения] "...всё пойдет вперед не менее ясно, чем идут часы с правильно уравновешенными тяжестями, так же приятно и радостно, как приятно и радостно смотреть на такого рода автомат, и с такой верностью, какую только можно достигнуть в подобном искусном инструменте".

(Я.А. Коменский)

## **Тема 2. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА**

Оценка как философская категория предполагает определенное "отношение к социальным явлениям, человеческой деятельности, поведению, установление их значимости, соответствия определенным нормам и принципам морали"<sup>43</sup>.

В своей деятельности учитель постоянно использует оценку, привычно называя ее отметкой, которая выражается в баллах (в ряде случаев баллы заменяются словесной формой выражения - "отлично", "хорошо" и т.д.).

Педагогическая оценка предполагает оценивание проявляемого качества, но не личности ребенка в целом. Оценить - значит "установить степень, уровень, качество чего-нибудь"<sup>44</sup>.

Основываясь на таком подходе к педагогической оценке и умело используя ее в своей работе, педагог формирует и корректирует ценностные отношения своих учеников. Посредством педагогической оценки, проявляемой через отношение самого учителя, он формирует нравственные и морально-этические позиции своих воспитанников. Порой отношение учителя оказывает на ребенка более сильное воспитательное воздействие, чем наполненные содержанием беседа или урок.

Функциями педагогической оценки являются: внесение образа на уровне ценностного отношения к миру; стимулирование деятельности ребенка по освоению этого отношения; коррекция его возможных отклонений в процессе самостоятельной выработки отношения. Традиционная педагогическая оценка "сверху" ("Молодец", "Хорошо", "Правильно", "Неправильно") не способна выполнить этих функции. Более того, такая оценка закрепощает ученика, снимает с него ответственность, перекладывая ее на учителей или родителей. Парадокс педагогического воздействия заключается в том, что наиболее эффективной оценкой будет такая, которая внешне не выглядит оцениванием. Этому требованию в полной мере отвечает ключевая операция "Я - сообщение", представленная в параграфе "Ключевые операции педагогической технологии".

Оценочная реакция учителя, инструментуемая как его мнение по поводу конкретного отношения или поведения ученика, сохраняет субъектность ребенка, создает комфортные психологические условия для изменения и личностного роста. Педагогу же это позволяет избежать приписываемых ему функций контролера, судьи, надзирателя. При использовании скрытой педагогической оценки в работе с детьми создаются условия для установления субъект-субъектных отношений.

Понимая уникальность и неповторимость личности каждого человека (а в нашем случае - личности ученика), необходимость тактичного и бережного отношения к ребенку и учитывая значимость педагогической оценки для его развития, следует подчеркнуть актуальность и обозначить некоторые подходы к практической реализации оценочной деятельности учителя. В

<sup>43</sup> Советский энциклопедический словарь /Под ред. А.М, Прохорова. -4-е изд. - М., 1989. С. 965.

<sup>44</sup> Ожегов СИ. Словарь русского языка. - 15-е изд. - М., 1984. С. 429. связи с этим назовем шесть технологических правил.

### **1. Поощрение как оценочная доминанта.**

Давая оценку, в первую очередь, нужно "поднять" ребенка в собственных глазах и создать ему положительную репутацию в коллективе. Необходимо, чтобы каждый ребенок побывал на "пьедестале" своих и общечеловеческих достижений, прожил какую-то часть жизни в контексте культуры, на основаниях Истины, Добра и Красоты. Если это удастся сделать, то ему самому не захочется спускаться вниз, на прежний уровень своей жизни, лишенной этих оснований.

Реализуя эту операцию, педагог отдает предпочтение поощрению социально ценностных достижений школьников, а в случае их отсутствия - проекционной возможности проявления этих качеств. Использование поощрения как оценочной доминанты способствует переживанию ребенком светлых и радостных эмоциональных чувств: он весел, бодр, удовлетворен. Это создает условия для развития и углубления его взаимоотношений с педагогом, который получает дополнительные возможности для своего влияния на ребенка. Например, ребенок подошел к вам с грязным носом, вы ему говорите. "Ах, какой ты добрый молодец, вот только нос..." У учителя не получается урок, он говорит: "Я завидую вашим отношениям с детьми, а содержание - дело наживное". Мальчик не хочет мыть пол, учитель говорит ему: "У меня создалось впечатление, что трудностей для тебя не существует, поскольку ты - мужчина".

### **2. Безоценочность суждений.**

Для этого рекомендуется использовать приемы - "Я - сообщение", "Ты - сообщение" и "Естественные последствия".

Прием "Я -сообщение" уже рассматривался нами, поэтому остановимся на двух других.

"Ты - сообщение", предложенное Хайм Дж. Джайнот, заключается в оглашении вероятностного состояния ребенка в момент совершения им какого-нибудь действия. Здесь могут помочь такие речевые формулы, как:



"Тебе, конечно...", "Ты, конечно...", "У тебя, конечно..." Рассмотрим конкретные примеры. Ученик сдает на проверку грязную тетрадь, и учитель говорит ему: "Ты, конечно, не заметил этого пятна, так как был увлечен задачей..." Мальчик с вдохновением читает стихи, учитель беседует с ним: "Тебе, конечно же, нравится этот поэт, и здесь наши вкусы совпадают". Две девочки шепчутся на уроке, учитель замечает: "Я не сомневаюсь, что новость, которую вы обсуждаете, очень значима для вас, и, конечно же, вам сложно дождаться перемены".

Прием "Естественные последствия" берет свое начало от Ж.-Ж. Руссо, когда он предлагал ребенку, разбившему стакан, пить из жестяной кружки. Педагогу, использующему прием "Естественные последствия", нужно логически продолжить развитие события, не давая при этом никаких оценок. Дети не вымыли пол, учитель отмечает: "Теперь мы все должны дышать пылью, но после урока убрать все равно придется". Школьники не выполнили домашнего задания, и учитель предлагает: "Без знания этого материала мы не сможем двигаться дальше, поэтому давайте обсудим сложности, с которыми вы столкнулись, а домашнее задание сегодня увеличится". Мальчик легко решает задачи одну за другой, учитель советует: "Я предлагаю решить тебе задачу из вузовского учебника".

### **3. Отсрочка оценки, если не выявлены мотивы поведения.**

Иногда поспешность в оценке может негативно изменить отношение ученика к кому или чему-либо. Каждый из нас может привести множество примеров, когда наши намерения были неправильно истолкованы и вызвали реакции, прямо противоположные тем, которых мы ожидали. В конечном итоге, такое непонимание оставляет в нашем сердце надолго глубокий след разочарования и обиды.

Отсроченная оценка позволяет избежать такого положения. Продолжительность отсрочки определяется педагогом и может быть различной в зависимости от сложности возникшей проблемы, но она не должна быть бесконечной. Время, на которое отложено решение вопроса, обязательно сообщается ученику, так как, во-первых, он психически не способен длительно находиться в состоянии нервного напряжения, а, во-вторых, затянутость решения снижает эффект самостоятельного осмысления поступка ребенком.

### **4. Как можно меньше запретов.**

Взрослому человеку, а тем более ребенку, сложно удерживать в активе памяти, а, следовательно, выполнять правила, число которых затрудняется назвать сам педагог. А что происходит в школе? Ребенку нельзя: бегать, шуметь, разговаривать на уроке, ходить без сменной обуви, пропускать уроки, не выполнять домашнего задания - и так далее до бесконечности. Но если возможно обозначить всю совокупность запретов, то выстраивать и осуществлять каждый момент своей жизни на их основе тем более невозможно. Сам факт неисчислимости этих правил негативно сказывается на отношении ребенка к ним, он думает: "Все равно я не смогу запомнить их все..." Поэтому время от времени в той или иной мере он нарушает правила,

более того, он видит, как это делают другие. Исходя из всего этого, школьник субъективно свободно приходит к выводу, что правила можно нарушать.

Проходит какое-то время, и педагог или родители, наблюдая поправление нормы, корректируют или жестко пресекают его действия, прибегает порой к суровому наказанию. Будучи опять же субъективно свободным в выборе своей отношенческой позиции, ребенок делает новый для себя вывод: "Правила нарушать можно, но делать явно это нельзя".

Следовательно, педагог изначально должен ориентироваться на эти особенности и ограничивать численность правил, делая их понятными и доступными для детей.

Предложим ученикам вариант двух запретов, в которые можно вместить все остальные: нельзя не работать и нельзя посягать на интересы другого человека. В этом случае, если ребенок опоздал на урок, он отвлекает учителя и других учеников, а значит, доставляет им неудобства, посягает на их интересы. Если он не готовит домашнего задания - он не работает. Приходит без сменной обуви - приносит в помещение грязь, которая, высыхая, превращается в пыль, и теперь все вынуждены вдыхать ее, и т.д.

#### **5. Не злоупотреблять наказанием.**

Смысл этого правила заключается в том, чтобы избегать наказаний, когда это возможно, когда нет острой необходимости в приостановлении действий ребенка, поскольку, произведя их, он, во-первых, не причинит вреда другим людям, а во-вторых, сможет сам оценить собственный поступок и скорректировать в случае необходимости свое отношение и поведение. Наряду с этим наказание должно производиться обязательно в тех случаях, когда идет явное, открытое и осознанное поправление социально-культурных норм поведения, когда возникает угроза благополучию любого человека, и самого нарушителя в том числе.

Следует также заметить, что там, где детей не поощряют, там и наказывать их не нужно: они и так уже наказаны отсутствием поощрения. Для удобства сравнения форм поощрения и наказания обратимся к таблице:

ФОРМЫ	
ПООЩРЕНИЯ	НАКАЗАНИЯ
одобрение	неодобрение
похвала	замечание
(аргументированное поощрение)	(аргументированное неодобрение)
материальная форма	лишение удовольствия
	(кроме естественных потребностей)
при высоком уровне самосознания	
благодарность	выговор
присвоение звания	исключение из коллектива

*Одобрение* - короткий положительный отзыв, констатирующий согласие с действием или мнением ученика. Оно производится вербальными и невербальными средствами, подкрепляющими проявленную ценностную позицию. Разнообразие форм одобрения позволяют выразить различную степень общности точек зрения: "Согласен полностью", "В основном согласен", "Согласен, но...", Простота одобрения как формы воздействия делает ее доступной для каждого педагога, но частое и чрезмерное употребление приводит к формальности оценки. *Неодобрение* противоположно по назначению.

*Похвала* - развернутое, аргументированное и проецируемое в будущее одобрение, осуществляемое вербально. Присутствие в похвале аргументов (причин согласия) влияет на глубину осмысления поступка: "Спасибо, что ты попила цветы: без воды они бы погибли" Обозначение проекции развития событий выявляет и демонстрирует неосознаваемые последствия, которые повышают самооценку и репутацию, высвечивая простое действие в высоком социальном предназначении: "Посмотрите, как хорошо, что мальчики повесили занавески. Теперь у нас в классе намного уютнее, и солнце не будет никому мешать: мы сможем работать, не отвлекаясь". *Замечание* конструируется подобным образом, но имеет противоположный вектор направленности.

*Материальная форма* поощрения - опредмеченные похвала и одобрение - имеет огромную силу стимулирующего воздействия. К ней относятся: призы, сувениры, грамоты, разнообразные подарки (книги, конфеты, торты и т.д.). Материальная форма поощрения обязательна подкрепляется речевым обращением, которое может снизить или усилить эмоциональное переживание детей в этот момент. Соответственно наказание выступает в *виде лишения удовольствия*, кроме естественных потребностей ребенка в еде, сне, свежем воздухе, движении, физиологических отправлениях организма и т.д. Если хорошо развиты коллективистские отношения взаимопомощи, взаимовыручки, взаимответственности, когда класс или любая другая группа детей, объединенных одной общей целью, функционирует как единый организм, когда неудача или успех одного становятся болью или радостью всех или когда дети обладают высоким уровнем самосознания, то становится возможным использование следующих форм поощрения и наказания.

*Благодарность* - индивидуальная или коллективная форма оценки. Объявление благодарности как момент педагогического воздействия требует скрупулезной продуманности в ситуационном и ритуальном планах. Это может быть традиционным действием или исключительным, особенным по своей значимости. Сила эмоционального переживания благодарности столь велика, что эта минута не может рассматриваться как воздействие индивидуальное, а только как коллективное, адресуемое всем его членам, присутствующим здесь. От педагога требуется большое умение организовать момент благодарности, чтобы всего было в меру: и слов, и времени, и эмоций. Этот же принцип меры соблюдается и при вынесении *выговора*

Еще более значимой формой поощрения становится *присвоение звания (исключение из коллектива* как форма наказания). Перечисленные для благодарности условия здесь сохраняются, но гораздо большую значимость приобретают принципы общности и единства.

Недопустима концентрация внимания детей на отрицательной оценке; в противном случае негативное проявление личностного качества ребенка закрепляется как окончательно установленное. Целенаправленное фиксирование на бумаге (в дневнике, бюллетене, стенгазете, "молнии" и т.п.) или в сознании школьника его недостойного поведения, а, следовательно, длительное сосредоточение его внимания на этом недостатке дает обратный воспитательный эффект, так как закрепляет ученика в этом положении. В результате он привыкает к своей роли "отрицательного" героя и утрачивает чувство вины. Осознание предосудительности своего поступка сменяется обидой, а затем ненавистью к педагогу и другим детям. Но и этот период проходит, и прежние чувства заменяются безразличием к мнению окружающих.

О возложенном наказании ребенку не напоминают, тем более в присутствии других учеников, чтобы не вызвать явной и открытой агрессии. Если мера наказания оказалась малоэффективной и требуются дополнительные воздействия корректирующего или иного характера, то они производятся в контексте вновь возникшей ситуации, без апелляции к прежним проступкам. Любое новое или повторяющееся асоциальное проявление детей каждый раз рассматривается заново, а оценочное действие осуществляется или, по крайней мере, инструментуется, как не связанное с их прошлым негативным опытом. Это необходимо для того, чтобы исключить положение, при котором ребенку приходилось бы отвечать за один и тот же проступок несколько раз.

### **Тема 3. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ**

В процессе исторического развития человечество совершенствовало культуру взаимоотношений. В результате были выработаны и закреплены обязательные и безусловные нормы этих отношений. Они имеют обобщенный характер, поскольку затрагивают интересы всех людей, живущих на планете, а не какого-то отдельно взятого человека, хотя касаются и его тоже. Безусловные нормы являются своеобразными аксиомами общежития, спектр их широк и многообразен: от принятия Человека как наивысшей ценности, ценности жизни и природы, в которой он существует, до относительно частных норм, таких как свобода, равенство, братство и т.п. Эти нормы не знают государственных границ и отражают многовековые чаяния человечества о достойной жизни. Следует заметить, однако, что в различных странах в зависимости от материального, духовного, культурно-исторического и других уровней развития они специфически интерпретируются, но, тем не менее, сохраняют свою безусловность.

Чтобы конкретный человек, в частности ребенок, мог освоить и принять безусловные нормы, они должны быть представлены ему в виде лично-значимых правил, понятных и доступных, реальных для воплощения в непосредственном взаимодействии с окружающими людьми. Каждое такое правило - это модифицированная безусловная норма, которая не должна нарушаться, а, напротив, должна реализовать свободу ребенка в полной мере, предоставив ему возможность самому прочувствовать ее значение в собственной жизни; и одновременно это регламентация отношенческой или поведенческой реакции, это обусловленное рамками культуры ограничение свободы проявления ребенка, это сопряжение интересов его "Я" с "Я" других людей.

Исходя из этого нужно подчеркнуть сложность точность момента транслирования этих правил. Ориентация педагога в процессе воспитания на норму как таковую приводит или к ее формальному принятию ребенком, или к развитию у него иждивенчества, в то время как нацеленность воспитания на личностное развитие детей, осуществляемое в контексте выполнения норм, позволяет формировать осмысленное отношение к ним. Понятно также и то, что педагог должен помочь ребенку освоить нормы человеческой культуры, представив их в доступной и пленительной форме, способствуя их принятию.

Педагогическое требование - это предъявление ребенку в процессе воспитания социально-культурной нормы отношения и поведения. В этом определении категория "отношение" не случайно стоит на первом месте: именно отношение воспитанника к социально-культурной ценности, предстающей перед ним в момент взаимодействия с учителем, должно стать объектом педагогического влияния при транслировании требования.

Как известно, отношения человека имеют субъективно свободную природу и вырабатываются им самостоятельно в процессе накопления жизненного опыта. Их многообразие обуславливается многообразием самой жизни, в которой каждый субъект и каждый объект опосредуются в психике человека определенным отношением. Задача педагога заключается в том, чтобы повлиять на формирование ценностных отношенческих позиций ребенка. Для этого необходимо четко представлять себе соотношение между безусловными нормами и лично-значимыми правилами. Безусловные нормы имеют характер большего обобщения, выступают как статические требования; лично-значимые правила изменяются и усложняются по мере развития личности и могут быть названы динамическими требованиями. Иначе говоря, динамическое требование - это частная форма проявления статического требования, отсроченного во времени.

Поясним эту мысль примером. "Человек является наивысшей ценностью" - это безусловная норма, статическое требование отношения. Для ребенка эта норма и это отношение должны быть переведены на уровень, доступный его пониманию: "Кто является человеком? - Мама, папа, бабушка, дедушка, сестра, брат... Я сам!"; "Как следует относиться к человеку? Что делать? Как общаться? Быть добрым и внимательным, проявлять заботу, не

кричать и т.д.". Это элементарное динамическое требование; оно постоянно усложняется и приближается к статическому, к безусловной норме, когда ребенку будет понятно, что любой человек-богатый или бедный, здоровый или калека, образованный или безграмотный, с белым или черным цветом кожи -это Человек, это Ценность!

Чтобы повлиять на субъективно свободную позицию ребенка, явно недостаточно сообщить ему о ценностном отношении. Таким способом и при определенной инструментровке, возможно, только добиться необходимого поведения на некоторое время, глубинные же аспекты личности останутся незатронутыми, а следовательно, не произойдет позитивного изменения отношенческой позиции. Более того, насильственно прививаемое знание дает обратный результат, и ребенок занимает негативную позицию по отношению к безусловной норме или правилу, хотя внешне его поведение может соответствовать им. Педагог должен быть внимательным к детским проявлениям и заботиться о гармоничном развитии отношенческого и поведенческого показателей.

Формы трансляции требования разнообразны; условно могут быть выделены две большие группы: *вербальные* требования, для осуществления которых используется речь, и *невербальные*, которые служат для усиления эмоционального восприятия, предъявленных в словесной форме требований.

Среди вербальных форм, в свою очередь, можно выделить непосредственные и опосредованные. В непосредственных формах требование предъявляется, открыто, в нем явно и недвусмысленно указывается само правило и содержание деятельности по его выполнению. Пользуясь ими, педагог должен учитывать психическое состояние ребенка и в зависимости от этого избирать эмоционально благоприятный и, с точки зрения волевого усилия, щадящий способ

воздействия.

К *непосредственным* формам относятся следующие:

1) Просьба в адрес собеседника - это побуждающее обращение, призывающее удовлетворить потребности, нужды и желания. Роль "просителя" здесь занимает воспитатель, исполнитель - ребенок. Просьба окрашивается мягкими интонациями и инструментуется как внутренняя потребность педагога. Традиционная парадигма этой формы - "Прошу вас..." ("Прошу вас, приглушите немного звук приемника", "Прошу вас, проследите за логикой моего рассказа"), хотя она может звучать иначе ("Если вас не затруднит...", "Возможно для вас не составит труда...", "Я буду вам признателен, если..." и т.п.). В зависимости от ситуации и собственных возможностей каждый педагог избирает вариант, наиболее соответствующий обстановке.

2) Совет - мнение по поводу того, как следует поступать, что сделать, что сказать. К использованию этой формы прибегают в тех случаях, когда требуется более открытое, чем в просьбе, указание, но оно все же несет в себе скорее характер наставничества, нежели принуждения: один из собеседников лучше разбирается в обсуждаемом вопросе, поэтому он

советует. Точка зрения советчика может быть либо принята, либо отвергнута. Это зависит от множества причин, но в первую очередь от того, представлена ли действительно такая возможность. Исходя из этого, парадигмой совета служит фраза: "Я бы посоветовал вам..." Присутствие частицы "бы" реализует право на сомнение и выработку индивидуального решения. "Я бы посоветовал вам не солить суп", - а человек попробовал и посолил. "Я бы посоветовал вам не кричать на детей", - а педагог не принял совета и закричал, теперь ему приходится кричать громче и чаще. "Я бы посоветовала вам во время летних каникул прочесть ряд произведений, которые мы будем изучать в следующем году", - говорит учительница детям, расставаясь с ними в конце учебного года. Кто прислушался к совету - тот легко справляется с заданиями по литературе, а кто отверг его, теперь жалеет об этом.

3) Рекомендация - аргументированное пожелание, используемое в тех случаях, когда необходимо обосновать для ребенка значение той или иной безусловной нормы, правила. Для усиления рекомендательного воздействия часто используется иллюстрация описательного характера или личный пример. В случае острой необходимости рекомендация может высказываться как настоятельное требование, не допускающее сомнений и вызывающее быстрое ответное действие. Примерная формула рекомендации может быть представлена фразой: "Я рекомендую (я настоятельно рекомендую) вам, потому что..." Например: "Накануне выпускного сочинения я рекомендую вам побывать на природе, потому что общение с ней благотворно влияет на психическое самочувствие и создает поэтический настрой, столь необходимый для творчества". На уроке анатомии после рассмотрения вопроса о гигиене полости рта учитель говорит: "Теперь вы знаете, какими последствиями для всего организма оборачивается болезнь одного зуба, поэтому я настоятельно рекомендую вам чистить зубы утром и вечером, а после еды хотя бы полоскать рот".

4) Деловое распоряжение-забота о надлежащем обустройстве, соответствующем, по назначению и во времени, использовании чего-либо, выполнении в срок. Деловое распоряжение инструментуется как волевое усилие в интересах дела и поэтому ограничивает альтернативные вариации способов исполнения. К нему прибегают в тех случаях, когда требуется быстрое, четкое, деловитое исполнение задания. Форма обращения при этом должна быть этически выдержанной, сохранять вежливый и уважительный тон, что обеспечивает равные права всех участников дела. Например: "Пожалуйста, откройте тетради", "Пожалуйста, включите свет", "Напоминаю, что завтра мы выполняем проверочную работу. Пожалуйста, обратите еще раз внимание на решение задач данного типа".

5) Приказ - официальное, обязательное для исполнения распоряжение человека, обладающего властью, наделенного соответствующими полномочиями. Лаконичность приказа достигается использованием неопределенной формы глагола: "Отдать...", "Получить...", "Исполнить...", "Уволить...", "Принять..." и т.п. Приказ является наиболее жесткой формой предъявления требования и используется педагогом при общении с детьми в

исключительных случаях, когда необходимо пресечь какое-либо асоциальное действие ребенка, предъявив ему норму в высоком социальном значении.

Перечисленные формы отражают лишь динамику эмоциональной интенсивности воздействия в момент предъявления педагогического требования, но не исчерпывают всего многообразия их проявления. Интонационная окраска в сочетании с пластической выразительностью учителя позволяет ему интегрировать в одном акте воздействия различные формы и увеличивать за счет такого рекомбинирования их число.

*Опосредованные вербальные формы* трансляции еще более многообразны и индивидуальны, а спектр их применения и использования безграничен. Назовем лишь некоторые, чтобы показать их универсальный характер.

1) Рассказ - небольшое словесное изложение каких-либо событий. Как форма педагогического требования рассказ используется для предъявления в скрытом виде социально-культурной нормы отношения или поведения. Содержанием рассказа могут стать события реальной жизни, фрагменты художественных произведений, сказок, журнальных или газетных статей.

Например, хорошо известная всем с детства сказка о репке будет пересказана учителем тогда, когда он заметит, что ученики его класса не ценят друг друга, не дорожат дружбой, а рассказ Л.Н. Толстого "Смерть Ивана Ильича" проиллюстрирует детям необходимость для каждого человека определенной цели в жизни и пагубность паразитического существования.

2) Аналогия - указание на сходство, подобие в чем-либо явлений, предметов, понятий, поведение и отношение детей. Использование образной литературной и жизненной аналогии делает ее яркой, доступной и запоминающейся для учеников, подталкивает их к самостоятельному осмыслению своих ценностных позиций. Парадигмами аналогии могут стать фразы: "Мне это напоминает...", "В таких случаях мне вспоминается..." и т.п.

Например, характеризуя отношения в коллективе можно воспользоваться замечательными аналогиями, предложенными А.Н. Лутошкиным, - "песчаная россыпь", "мягкая глина", "горящий факел" и др.<sup>45</sup>

3) Вопрос- обращение с целью инициирования работомысли и получения информации. Этой формой пользуются в тех случаях, когда ребенок сам способен дать отчет в содеянном, оценить и сравнить свое отношение и поведение с нормой. При этом педагог напрямую

<sup>45</sup> Лутошкин А.Н. Как вести за собой. - М., 1986.

апеллирует к детям: "Как вы считаете...", "Что вы сами думаете..." Как, по-вашему...", "Как бы вы поступили на моем месте?".

4) Удивление - ответная эмоциональная реакция педагога на неожиданное поведение ученика, побуждающая его к переосмыслению своей позиции. Удивление учителя демонстрирует школьникам его недоумение по поводу их действий, оценку их поступка как странного, неожиданного и нелогичного. Иногда удивление инструментуется как наивное непонимание, неверие в объективность происходящего. Такая реакция дает детям шанс ненасильственного самостоятельного изменения ситуации. Возможные



парадигмы удивления: "Я не могу поверить...", "Разве такое возможно...", "Вы и сами усомнились бы в реальности".

5) Намек - тонкое указание, способствующее самостоятельной догадке. Предмет, явление или правило, о которых идет речь, не называются открыто, они только подразумеваются, имеются в виду. Понимание приходит к ребенку как озарение, как открытие и потому обладает большим эффектом. Используя намек, педагог должен быть, ориентирован на реальный уровень развития детей, их знания, представления, иначе он рискует остаться непонятым. Одним из механизмов образования намека может служить истолкование недостойного поведения ребенка в достойном смысле и его противопоставление безусловной норме. Например, мальчик, выходя из автобуса, забыл подать руку своей маме, она ему говорит: "Как хорошо, что ты не подаешь мне руки, а то бы я привыкла и потом одна никогда не смогла бы выйти из автобуса. А так я постоянно держу себя в нужной физической форме".

Перечисленные опосредованные вербальные формы предъявления педагогического требования достаточно хорошо знакомы учителю и используются им в работе с учениками, но важно, чтобы эти воздействия были оправданы, а для этого следует внимательно присматриваться к тому, насколько оптимальным оказывается осуществленный вариант.

Из *невербальных форм* предъявления требования можно выделить три основные, каждая из которых выступает как отдельный вид, но в реальном акте воздействия сливаются воедино и дополняют, усиливая влияние, вербальную трансляцию.

1) Пауза - выжидательная позиция педагога, выражаемая в непродолжительной приостановке речи. Производится с целью привлечения внимания, для усиления акцента, предоставления возможности самостоятельной регуляции состояния и поведения. Особое значение паузы в общении между людьми подчеркивал С. Моэм в романе "Театр". Он писал, что чем больше актер, тем больше пауза; взяв паузу, следует держать ее до конца. Педагог тоже в чем-то актер, и если он берет паузу, то должен держать ее до того момента, пока его требование не будет выполнено детьми. В противном случае это ведет к дискредитации самого требования и подрывает авторитет педагога.

2) Мимика - движения лица, выражающие внутреннее душевное состояние. Мимически можно изобразить различные состояния, от гнева до радости, но вместе с этим передать и информацию одобрительного или осуждающего характера, а следовательно, выразить требование. Специально мимике стали обучать будущих учителей в вузах сравнительно недавно, да и то не везде, поэтому педагогу приходится самостоятельно осваивать это умение, благо, что язык мимики доступен и понятен каждому. Овладение мимической выразительностью совершается в процессе освоения педагогической техники, путем индивидуальных упражнений и в результате наблюдения за другими людьми. Умение понять состояние учеников по

внешней выразительности во многом обуславливает выбор учителем операционного воздействия.

3) Пластика - движения, жесты и поза, информирующие о состоянии и отношении в процессе общения. Пластическая выразительность человеческого тела (см. "Технология педагогического общения") обладает колоссальными возможностями в плане предъявления педагогического требования, так как отдельные позы, определенная интенсивность движения и экспрессивная окраска жеста учителя вызывает у его учеников соответствующие реакции. В момент воздействия речь педагога и пластический рисунок его телодвижений должны соответствовать друг другу: нарушение баланса между ними приводит зачастую к непредвиденным последствиям, недоверию и непониманию.

Предъявляя требование ученику, учитель должен разнообразить формы своего воздействия и, учитывая состояние ребенка, особенности его психического и интеллектуального развития, уникальность ситуационного момента и историю становления своих отношений с ним, подбирать оптимальный вариант. Следует все время иметь в виду, что каждая минута общения с учеником, будь то на уроке или во внеурочное время, производят на него воспитывающий эффект. Как слово учителя, так и его молчание сказывается на субъективно свободной отношенческой позиции ребенка, формирующейся у него в процессе взаимодействия с педагогом.

Какова же технология предъявления педагогического требования? Напомним еще раз, что результатом его реализации, в первую очередь, должно стать изменение отношенческой сферы ребенка и лишь затем, на его основе, как следствие, происходит преобразование поведения.

Для формирования ценностного отношения ребенка к требованию и к самому учителю необходимо, чтобы это требование *доводилось до логического конца*. Следует исключить из школьной практики такие ситуации, когда предъявленное требование на полпути забывается педагогом или он отказывается от него, видя некоторое сопротивление детей предъявляемой норме. Какой смысл в приветствии преподавателя в начале урока, если ученики последних парт полностью игнорируют эту норму? Школьные работники в таких случаях ссылаются на нехватку времени для изучения новой темы или для опроса по предыдущему материалу и поэтому, мол, они оставляют "галерку" в покое, планируя позже, или во время урока, или на зачетном занятии реабилитировать свое ущемленное достоинство. Но потом опять не хватает времени. В итоге у детей формируется устойчивое негативное отношение к требованию педагога, да и к нему самому. Причина же такой позиции школьников заключается в отношении самого преподавателя к своему требованию как необязательному или в неумении предъявлять его.

Момент появления учителя в классе в начале урока является моментом трансляции безусловной нормы, вырабатываемой человечеством веками: при встречи люди желают друг другу здоровья и блага, они приветливы и радушны. Времена, когда для этого необходимо было поднимать забрало или

снимать перчатку, показывая, что в ней не спрятано оружие, давно прошли. Школьный вариант этой нормы имеет свою особенность: учитель произносит приветственную фразу, ученики здороваются с ним вставанием. Отказ ряда учеников от выполнения такой традиции - это протест или непонимание безусловной нормы и здесь педагог не вправе воспринимать их поведение только как неуважение к нему. В случае необходимости он должен разъяснить содержание требования как безусловной нормы и подвести детей к ее выполнению.

Возражение, что учитель может не заметить этих детей (они же сидят за последней партой!), мы снимаем формулировкой самого правила: доводить требование до логического конца означает быть внимательным ко всем, кому оно адресуется, видеть, как к нему относятся и как с ним справляются все дети без исключения.

Добиваться выполнения требования в логике развития события отнюдь не означает, что на детей следует покрикивать или применять меры физического воздействия, поскольку, адресуя свое требование школьной аудитории, следует помнить, что они только осваивают мир, учатся взаимодействовать с ним, и не все в этом взаимодействии им понятно.

Отсюда вытекает второе технологическое правило предъявления требования - *инструктивность требования*. Она может иметь открытый характер, непосредственно указывая, как, в какой последовательности и что конкретно делать, но может выражаться и скрытым образом, намеком, подводящим к самостоятельному поиску и "реализации операционной системы действий".

Дать инструкцию - это, значит, заинтересовать ребенка в получении результата, подобрать и обозначить средства, с помощью которых будет совершаться деятельность, выявить необходимую совокупность операций, позволяющих достичь цели. Четкая, профессиональная инструкция, ориентированная на уровень развития ребенка, снимет у него страх и неуверенность перед предстоящей деятельностью, обеспечит достижение намеченного результата. В итоге это позволит ему пережить ситуацию успеха, а значит, и повлияет на личностное индивидуальное развитие (см. "Технология создания ситуации успеха").

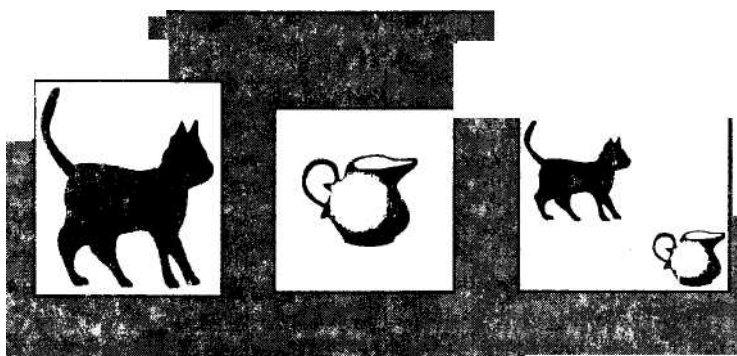
■ Инструкция может быть опережающей, предваряющей или сопровождающей, но не запаздывающей и корректирующей, так как в этом случае ребенок проживает и осваивает негативный опыт. К слову сказать, проблема перевоспитания (коррекционная педагогика) в основе своей имеет несвоевременную инструкцию или ее отсутствие в тот момент, когда ребенок в ней остро нуждался, но так и не получил.

Для того, чтобы дать инструкцию, учитель должен поставить себя на место школьника, взглянуть на проблему его глазами и спросить себя: что же в предстоящей деятельности требует особого разъяснения? Например, известно, что детям с логической и художественно-наглядной памятью трудно дается заучивание стихов или других литературных отрывков. Не то что они не хотят учить стихи - не умеют этого делать и от этого страдают.

Вместо того, чтобы ругать их за леность, учителям следует предложить им соответствующую инструкцию. Один из таких вариантов инструкции описан Н.Е. Щурковой:

На картонке - три картины. На картине первой - кот. На второй картинке - кринки. А на третьей на картинке -Черный кот из полной кринки Молоко парное пьет"<sup>46</sup>.

<sup>46</sup> Щуркова Н.Е. Психологические студии для школьников. - Петрозаводск, 1993. С. 9.



И еще один вариант инструкции (предложенный Н.Е. Щурковой), который касается написания сочинения<sup>47</sup>. Как известно, сочинение имеет эпиграф, вступление, основную часть и заключение. Учителя литературы подтвердят, какие сложности вызывает у детей такая схематизация. Предлагаемый Н.Е. Щурковой прием снимает эти трудности при написании сочинений, обеспечивая им логическую последовательность изложения темы. Суть данного приема сводится к тому, что при написании сочинения (это относится и к статье, и к научной диссертации) нужно исходить из названия темы, детально описывая каждое слово, начиная с конца темы.

<sup>47</sup> Из опыта работы Н.Е. Щурковой с детьми школ № 596 и № 651 г. Москвы,

Например, самая банальная тема - "Как я провел каникулы". В начале объясняем детям, что нужно выяснить, что такое "каникулы", как появилось это слово, что оно означало первоначально (каникулы в переводе с латинского-"собачье время"), какой смысл вкладывается в него теперь. Какие бывают каникулы по продолжительности, как они называются в зависимости от времени года, чем отличаются школьные каникулы от студенческих и каникул политических деятелей.

Затем объясняется, что значит "провести каникулы"? Это - определить содержание того, чем я занимался, что делал, куда ездил, что читал, что узнал, с кем познакомился, о чем мечтал и что осуществил.

Личное местоимение "я" отражает особенное, отличное от других людей мировосприятие и мироощущение. Здесь уместно указать, какие социальные роли "Я" выполнял в этот период: временно был не учащимся, отдыхающим, сыном, внуком, грибником, гостем, путешественником и т.д.

"Как" раскрывается через оценочные суждения, описание индивидуальных чувств, персональных приобретений интеллектуального, психологического, физического порядка.

В итоге тема раскрыта, переход от одной части к другой логически оправдан, осталось проверить грамматику и синтаксис - и сочинение готово.

Мера инструкции, как пояснения и разъяснения, должна соответствовать индивидуальному уровню развития школьника, а само требование должно быть доступным на данный момент. Различия между детьми в школьном возрасте столь велики, что одно и то же требование воспринимается и выполняется каждым ребенком с разными затратами усилий, времени, внутренних переживаний; качественные характеристики результата тоже различны.

Ребенок, приходящий в школу, несет на себе отпечаток того микросоциума, в котором осуществлялось его развитие. Опыт ребенка - это его достижение, и не его вина в том, что среда развила в нем именно такую индивидуальность, а не другую. Педагогу следует принять как данность то, чем обладает ребенок, и исходя из этого, планировать, и проводить воспитательную работу. Психологическое диагностирование, столь популярное сегодня в школе, должно исключать положение, при котором достоинства одних детей ставятся в упрек другим. Получаемая в процессе диагностирования информация становится для педагога подспорьем при определении тенденций развития конкретного ученика путем сравнения его с ним: каким он был в начале учебного года, что изменилось к концу первой четверти, полугодия, в каком направлении теперь следует работать.

Идея эта не нова и школьным учителем отчасти принята, особенно когда он оценивает устные ответы или письменные работы своих подопечных: "тройка", "четверка" или "пятерка" для одного ученика отличается от соответствующих баллов другого. В оценке же личностных качеств педагог больше тяготеет к сравнению детей друг с другом, с собой или со своим поколением, а это не способствует сохранению индивидуальности личности, загоняет ее в рамки шаблона.

Реализация требования, доступного на данный момент развития ребенка, предусматривает и учет его психического состояния. Психика школьников очень подвижна, а у отдельных детей настроение меняется так часто, что порой это, вызывает удивление и растерянность: только что ребенок был весел и подвижен - и вдруг загрустил, опечалился; только что он был послушен и исполнителен - и вот уже наотрез противится всякому слову со стороны педагога,

Знание этой специфики и ее учет в практической реализации требования предстает в виде акцентированной детали (или системы деталей), на которую переключается внимание ребенка. К этому приему обычно прибегают в тех случаях, когда требование в принципе соответствует возрастному и индивидуальному развитию, но из-за агрессии или другого негативного состояния, а иногда просто из-за того, что дети сильно увлечены своей игрой, погружены в свои проблемы и раздумья, они отказываются выполнять

просьбу педагога или родителя. Включение ребят в деятельность по выполнению нормы в таких случаях осуществляется через обозначение деталей, выполнение которых не требует от них особых усилий и не вызывает протеста, а как бы логично продолжает то, чем они были заняты в это время.

Простота и доступность выполнения первой детали обуславливает вхождение ребенка в совместную со взрослыми деятельность и создает условия для предъявления последующих деталей, что в комплексе приводит к исполнению требования.

Такой подход исключает необходимость повтора требования, который, как правило, звучит с большим напряжением и раздражением в голосе (а порой подкрепляется и угрозой) и приучает ребенка не реагировать на первое обращение к нему. Педагог также лично не заинтересован в повторении своей просьбы, ибо это свидетельствует о его низком профессионализме и на подсознательном уровне воспринимается детьми как неумение находить общий язык с ними.

Приведем примеры. Мама, обращаясь к дочери, играющей с куклой, говорит: "Пора мыть руки и идти за стол. Обед готов". Девочка отвечает: "Сейчас" - и продолжает играть. Тогда мама подходит к ней и спрашивает: "Чем ты так увлечена? Покажи мне, пожалуйста, свою куклу. Ах!.. Какая она у тебя замарашка, ее нужно срочно умыть. Побежали в ванную. Умой ей лицо, вымой руки с мылом и не забудь о своих руках... Я разливаю суп, поторопись".

На уроке учитель вызывает ученика к доске, тот просит разрешения отвечать с места; педагог соглашается, но во время ответа, специально подойдя к последним партам, вдруг произносит: "Сереза, извини. Там у доски лежит указка. Найди ее, пожалуйста, и покажи нам на карте то, о чем ты говоришь... Спасибо, нам стало понятнее. Продолжай, пожалуйста".

Эти примеры наглядно иллюстрируют, что нет необходимости добиваться выполнения требования любой ценой, профессионал всегда сумеет довести требование до логического конца, сделать его доступным через понятную инструкцию, а в отдельных случаях заменит требование системой деталей, обеспечивающих его реализацию.

Обращение педагога к детям должно иметь позитивную направленность, расширять сферу их деятельности, обозначать программу действий, объяснять то, чем и каким следует заняться. Обнаружив нарушение нормы со стороны детей (отвлекаются во время урока, разговаривают и т.п.), педагог не запрещает, не пресекает их действия прямым указанием ("Не крутись", "Не разговаривайте", "Перестаньте"), так как в этом случае ограничиваются действия детей, тормозится их развитие. Забота о развитии ребенка диктует педагогу иной характер его реакции: "Пожалуйста, откройте книгу", "Внимательно посмотрите на доску. Какой вариант решения можно было бы предложить еще?", "Прочитайте параграф, разбейте его на логические части, озаглавьте их".

Предъявление требования - это перевод активности детей в позитивное русло в соответствии с целью воспитания. Исходя из нее, педагог определяет, какую программу действий и заданий следует предложить ребенку, чтобы его развитие было максимальным. Требование как запрет оправдывает себя только в тех случаях, когда действия ученика грозят обернуться непоправимой бедой для него или окружающих людей.

Идея позитивной направленности общения имеет давнюю историю. В качестве примера достаточно сослаться на учение Агни-йоги, призывающее забыть частицу "не". Вместо этого наша школа переполнена ей: "не опаздывай", "не отвлекайся", "не кричи", "не бегай" и т.д. Запреты подобного рода ставят ребенка в состояние постоянного нарушителя ("преступника"), с которым он свыкается и выставляет психологическую защиту всем учительским "не". Разумнее предлагать ему позитивную программу действий, способствующую индивидуальному развитию и сохраняющую психическое здоровье школьника.

В итоге воздействие педагога, транслирующего требование, основанное на перечисленных правилах, выстраивается как признание детства, забота о каждом ученике и его личностном развитии на основе учета индивидуальности и предоставлении свободы выбора ребенку в сложившейся ситуации.

Ориентация на нормы человеческой культуры в этом случае не подавляет волю ребенка, он остается субъектом своего выбора, так как педагог лишь предлагает иной, более культурный вариант отношения и поведения, а окончательное решение о том, как ему поступить, ребенок принимает сам.

Эффективность педагогического требования возрастает, если учитель постоянно подчеркивает свое уважение к детям, а для этого формы его обращения и поведения должны соответствовать этическим нормам, позволяющим педагогу в любой ситуации оставаться на достаточно высоком уровне культуры и поднимать на него своих учеников; поэтому не следует пренебрегать обращениями "Вы", "Пожалуйста", "Будь любезен" и т.д.

Соблюдение мажора (поддержание оптимистического рубежа) как форма уважения детства создает для ребенка благоприятный психологический климат, в котором только и может осуществляться его интенсивное развитие. Для усиления мажорности педагог апеллирует к достоинствам и оглашает положительные качества школьников, повышая их самооценку и создавая психологические условия, способствующие преодолению затруднений в деятельности, достижению успеха.

Важным моментом при этом выступает *форма* организуемой деятельности. Однотипная, монотонная форма снижает у детей интерес, ввергает их в состояние скуки, даже апатии. При этом внимание ребенка концентрируется на трудностях, с которыми он уже сталкивался при выполнении подобных заданий. Занимательная форма деятельности снимет напряжение, отвлечет от трудностей. Увлекаясь формой, ребенок, как бы играя, справляется с задачей, поставленной педагогом.

При предъявлении требования учитель должен соблюдать педагогический такт. Его реализация в практике воспитания многолика, но есть одно, что объединяет все эти разнообразные варианты, - развитие личности ученика. Проблема педагогического такта заключается не в том, каким голосом, какими словами обращаться к ребенку. Педагогический такт - это наиболее целесообразное поведение педагога с точки зрения развития личности ребенка, и поэтому способами проявления педагогического такта могут быть не только деликатность и мягкость, но и строгость, и даже непримиримость.

В итоге обозначенные условия уважительного отношения к ребенку формируют у него позитивное отношение: к требованию, которое всегда предъявляется этично; к школе, так как именно здесь поддерживается оптимизм деятельности ребенка; к самому себе, как к личности, обладающей достоинствами; к деятельности, разнообразной и занимательной по форме; к учителю, тактичному в любых ситуациях. В заключение подчеркнем еще раз: требование и уважение настолько тесно связаны между собой, что являются как бы двумя сторонами одной медали; вспомним вывод А.С. Макаренко: "Как можно больше требований к воспитаннику, как можно больше уважения к нему"<sup>48</sup>.

<sup>48</sup> Макаренко А.С. О коммунистическом воспитании. - М., 1956

#### **Тема 4. ИНФОРМАТИВНОЕ РЕЧЕВОЕ И ДЕМОНСТРАЦИОННОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ**

Субъект-субъектное воздействие устанавливается между людьми при условии равных прав и возможностей для реализации ими своего индивидуального и неповторимого "Я". В силу возрастных особенностей педагог обладает рядом преимуществ перед детьми в развитии гностических умений: он больше знает и умеет, он лучше излагает, воспринимает, понимает, у него более богатый жизненный опыт, а следовательно более высокий уровень культуры.

Осознание этой разницы диктует педагогу совершенно определенный характер взаимодействия с учеником в момент трансляции информации. Во-первых, необходимо инструментовать позицию "на равных", при которой возможно установление субъект-субъектных отношений и создание благоприятной психологической атмосферы. Во-вторых, для пробуждения интеллектуальной активности ученика, расширения его знаний о мире и способах самостоятельного поиска истины, осмысленного построения своего варианта жизни, а следовательно, в целях личностного развития ребенка педагогу следует реализовать технологический алгоритм информативного воздействия. Условно в нем можно выделить два блока - *речевой* и *демонстрационный*, которые на практике сливаются воедино.

Поясним это на простом примере. Мама читает малышу сказку, скажем, про Красную Шапочку. Прежде чем раскрыть книгу, она обращается к своему карапузу с вопросом: "Давай прочитаем?" Момент вопроса уже инструментован ею: она показывает ребенку красочную обложку, которая



привлекает его внимание, и говорит с ним с позиции "Мы" (не "Ты" считаешь, не "Я" считаю, а "Мы" вместе считаем). Такое, казалось бы, простое и обычное обращение позволяет уравновесить позиции взрослой мамы и ее малыша.

Начинается чтение. Ребенок, слушая мелодичный и знакомый голос, начинает осваивать содержание сказки, постигать ее глубинный смысл. В процессе чтения мама интонационно выражает свое отношение к происходящему, делает определенные акценты, повторяет какие-то наиболее значимые фразы, обращается с вопросами к ребенку, показывает ему иллюстрации и даже дает потрогать картинки (погладить Красную Шапочку, погрозить пальцем волку и т.д.). Все это способствует восприятию ребенком сказки на уровне художественного образа, который легко проникает ему в душу, рождая определенное отношение.

Как видно из примера, речевое и демонстрационное воздействие дополняют друг друга и помогают восприятию информации. Для педагога использование закономерностей информативного воздействия в работе с учениками представляет профессиональный интерес, поэтому рассмотрим оба блока более детально.

*Информативное речевое воздействие* обеспечивается пятью технологическими умениями.

1. Пластические умения. В понятие "пластические умения" входят умения педагога выражать пластикой тела определенные отношения и состояния, а также транслировать некоторую часть информации и влиять на создание благоприятной для восприятия атмосферы. Прежде всего выделим умение учителя принимать "открытую позу": ноги -на ширине плеч, одна чуть впереди другой; руки опущены или слегка согнуты в локтях; ладони раскрыты и направлены к аудитории; мимика выражает доброжелательность. "Открытая поза" способствует установлению контакта с детьми, так как весь внешний вид педагога говорит о стремлении и готовности к совместной работе.

Приняв "открытую позу", необходимо выбрать и оптимальную дистанцию общения, то есть наиболее благоприятное в психологическом плане расстояние, позволяющее избежать вторжения в личное пространство человека. Оптимальность дистанции определяется и другими характеристиками, такими, как доступность звукового и визуального восприятия.

Во время передачи информации большое значение имеет баланс "диагонали" и "вертикали". "Диагональ" -это легкий наклон туловища вперед, к которому обычно прибегают люди в общении друг с другом, когда сообщают что-то важное и значимое для них, а в сугубо конфиденциальном разговоре буквально склоняются к уху собеседника и переходят на шепот. "Диагональ" воспринимается как откровенность, и потому в общении с детьми педагогу никак не обойтись без нее, особенно в момент трансляции наиболее сложной для восприятия и понимания информации. Закончив свое сообщение, педагог предоставляет аудитории возможность "перевести дух",

отдохнуть, обдумать услышанное. Для этого он пластически заменяет "диагональ" на "вертикаль" (прямое положение тела или даже незначительный наклон назад). "Вертикаль" демонстрирует временный уход от разговора, небольшую передышку в общении субъектов. Аналогичный эффект производит приближение преподавателя к аудитории (внимание концентрируется на его персоне, и в этот момент он может сообщать наиболее сложный материал урока) и удаление от нее хотя бы на несколько шагов (это позволяет слушателям переключиться на осмысление и усвоение услышанного). Чередование "диагонали" и "вертикали", приближения и удаления повышает эффективность речевого воздействия учителя, чередуя этапы напряженной работы с небольшим отдыхом.

Жестикуляция преподавателя также является важным элементом его пластики. Условно жесты можно разделить на психологические и описательные. Информация, передаваемая с помощью *психологических жестов*, легко прочитывается и не требует дополнительной речевой расшифровки. Например, во время урока учитель обращается к стоящему ученику, производя следующий жест: рука от груди движется вперед с разворотом ладони наружу, указывая на стул, и при этом делается кивок головой. Такой жест легко прочитывается школьником как предложение сесть, и он охотно выполняет просьбу. Другой пример, *описательного жеста*: учитель очерчивает руками окружность и указывает на какие-то детали в ней. Ученики в недоумении. Тогда педагог вынужден дать сопровождающее пояснение: "Земля имеет форму шара, на котором располагаются материки..." Предпочтительное использование психологических жестов в работе педагога делает его общение с детьми информативно насыщенным, ёмким и комфортным.

Немаловажной характеристикой пластики становится ее мелодичность. Это означает, что движение и жесты должны гармонировать с обликом человека, его речью, соответствовать теме и стилю общения. Пластика, жест и артикуляция должны привлекать, очаровывать, создавать впечатление красоты и изящества, а не раздражать или вызывать насмешку. Отрывистые, резкие движения отпугивают, заставляют детей внутренне сжиматься, прятаться, как прячется улитка во время опасности. Учитель, поминутно встряхивающий головой, почесывающий ухо, поправляющий часы на руке своими движениями раздражающе действует на слушателей, отвлекая и уводя их в сторону от обсуждаемого вопроса. Иногда дети в таких ситуациях все свое внимание направляют на подсчет того, сколько раз учитель дотронулся до кончика носа, поправил галстук или, в женском варианте, - прическу или бусы. Мелодичная, скоординированная пластика создает впечатление легкости изучаемой темы, заворожённые грацией педагога и, подражая ему, ученики преодолевают свою неуверенность, как внешнюю, так и внутреннюю, и активно взаимодействуют с ним.

2. Логические умения. Эта группа умений связана со способностью учителя конструировать содержание и непосредственно фразы, с которыми он обращается к детям. Одним из наиболее важных умений здесь является

соблюдение логической последовательности тезис-аргумент-иллюстрация, которая понятна и доступна ребенку любого возраста.

*Тезис* - это лаконичное положение, представляющее в свернутом виде смысл или одну из мыслей какого-либо сочинения, доклада. Интонационная убедительность, с которой обычно произносятся тезисы, привлекает внимание аудитории, "приглашая" к анализу и размышлениям. В качестве тезиса может выступать практически любое законченное по мысли предложение, афоризм, поэтическая строчка. "Ученье - свет, а неученье - тьма", "Тяжело в ученье - легко в бою", "Без труда не вытащишь рыбку из пруда" и т.п.

Выдвинутое в тезисе положение должно быть подкреплено соответствующими аргументами, подтверждающими его справедливость. Количество доводов, приводимых в пользу высказанного суждения, может быть самым разнообразным, главное, чтобы они соответствовали уровню слушателей. В заключении для повышения убедительности рекомендуется привести иллюстрацию, дающую образное представление о том, о чем говорил оратор.

Облегчить запоминание информации позволяет *повторение*. Недаром же народная мудрость гласит: "Повторенье - мать ученья!" Различают два вида повтора - развернутый и свернутый. Развернутый повтор заключается в разъяснении какого-либо положения или тезиса, выдвинутого преподавателем. Иногда таким тезисом может стать теорема, закон или правило, которые записываются в лаконичной форме, а затем следует устное продолжительное пояснение или тренинг в решении однотипных упражнений. Например, ученикам предлагается записать правило: "Сложные существительные, прилагательные и наречия, первым элементом которых является числительное, пишутся слитно". Далее все вместе тренируются в написании таких сложных слов, и правило повторяется на конкретных примерах типа *пятилетка, трехтонка, шестигодовалый, трехкомнатная, троекратно* и т.п. Свернутый повтор заключается в многократном проговаривании одной и той же фразы за определенный промежуток времени. Примером свернутого повтора может служить заучивание стихов, иностранных слов, таблицы умножения, алфавита и многое другое.

Пробуждению интереса и активизации мышления во время информативного воздействия способствует использование педагогом вопросов: репродуктивного, риторического, проблемного.

*Репродуктивный вопрос* предполагает воспроизведение ранее известной информации или какой-либо мысли, высказанной в разговоре. От собеседника требуется не исказить смысл, а ее всей скрупулезностью сохранить его, чтобы передать информацию другим людям. Репродуктивные вопросы довольно часто звучат на уроке, особенно во время опроса по домашнему заданию, когда учитель оценивает точность воспроизведения учебного материала. Используя этот тип вопросов, педагог тренирует память своих подопечных, дисциплинирует и развивает у них уважение к истине. Однако злоупотребление репродуктивными вопросами ведет к пассивности

детей, препятствует развитию у них самостоятельного творческого мышления, уверенности в себе, ставя их в зависимость от авторитетного мнения, а порой от шпаргалки.

« Не менее распространен и другой тип вопроса - риторический. *Риторический вопрос* - это скорее утверждение, произносимое в вопросительной форме, поэтому нет смысла требовать на него ответа, ибо этот ответ будет всего лишь формальным откликом, подтверждающим присутствие собеседника. Специалисты по ораторскому искусству используют риторический вопрос, чтобы украсить свою речь, заполнить паузу, вызвать доверие слушателей, получить от них позитивный отклик на выдвигаемый тезис. Примеров здесь можно привести множество: "Кто сегодня не болеет?!", "Кто не знает, что курение опасно для жизни?", "Кто после таких доводов усомнится в справедливости сказанного?" и т.д. Умелое применение риторического вопроса позволяет педагогу управлять вниманием учеников, повышать уверенность в себе и своих знаниях, выстраивать более демократичный стиль общения.

Третий тип вопроса - *проблемный*. Он используется в целях создания интеллектуального и духовного затруднения ребенка, когда он не может решить проблему известными ему способами, и это заставляет его искать новые варианты действий. Постановка проблемного вопроса имеет ряд особенностей: он должен быть ориентирован на уровень знаний и представлений детей, учитывать их умение самостоятельно решать проблемы, а также соотноситься с психологическим климатом в группе и состоянием отдельных учеников.

Достоинством проблемного вопроса является творческий характер последующей деятельности, но его применение ограничивается временным фактором, так как самостоятельный поиск ответов требует больших усилий и времени.

Выстраивая свое обращение к детям, педагог должен иметь в виду, что слова, с которых начинается фраза, воспринимаются с наибольшим вниманием. Неслучайно в культуре человеческих взаимоотношений выработаны определенные нормы приветствия: прежде чем обратиться к кому-либо, следует назвать его по имени, произносятся слова приветствия и извинения или используются другие традиционные формы, типа *товарищ, сударыня, мадам* и т.д. Это позволяет уже с самого начала разговора выразить уважение собеседнику, расположить его к себе. В процессе длительного общения, когда субъекты обмениваются информацией, их фразы тоже следует выстраивать с учетом эмфатической перестановки и эмфатической выразительности, то есть начинать с того, что в смысловом значении представляет наибольший интерес, и говорить это выразительно, в приподнятом тоне. В деятельности педагога это психологическое положение означает первоочередное сообщение детям информации основополагающего характера (правил, законов, теорем и т.п.).

В заключение разговора делается вывод, перечисляются рассмотренные вопросы, производится соотнесение результата с первоначальной целью.

Краткое изложение сути сказанного на уроке или внеклассном мероприятии предоставляет детям возможность еще раз осмыслить изучаемый или обсуждаемый вопрос, мысленно расставить значимые для себя акценты, логически увязать отдельные части и представить общую картину всего разговора. *Резюмирование* как заключительный итог может производиться устно и письменно, его может делать педагог, но в отдельных случаях с этим справляются сами дети. Облегчить эту задачу им помогает использование учителем плана, который не только оглашается, но и записывается на доске или в тетрадях. Тогда ученики, как по алгоритму, проверяют себя и, если возникает потребность, задают дополнительные вопросы педагогу.

3. Экспрессивные умения составляют третью группу информативных речевых умений. Они повышают эмоциональную окраску содержания, делая его более доступным для восприятия детей. Здесь можно выделить два компонента: образность и интонационная выразительность.

*Образ* как средство общения представляет собой специфическую форму отражения действительности, когда абстрактная идея переводится в сферу чувственного восприятия. Действительность и условность соединяются в образе вместе, в то время, как жесткая апелляция к факту или акцент на индивидуальном субъективном состоянии разрушают его. Образ - чувственное воспроизведение мысли, которое может быть выражено в примере, метафоре, сравнении, аналогии, символе.

В качестве примера обычно используются случаи, произошедшие с кем-либо и когда-либо, подтверждающие, поясняющие или доказывающие какое-то положение. В работе с детьми педагог использует как примеры из обыденной жизни, ориентируясь на уровень их представлений, так и примеры из жизни великих людей, так называемый прием персоналий.

Основанием для метафоры является сходство явлений, но употребляемый для сравнения союз "как" в метафоре отсутствует, поэтому, по определению Гегеля, ее можно назвать "сокращенным сравнением". В метафорической фразе характеризуемый объект может сравниваться с другим объектом, явлением или даже субъектом, но возможно объяснение и через отдельные признаки. От сравнения метафора отличается тем, что сопоставляемые предметы не отделяются, не противопоставляются друг другу, а образуют единство иного качественного уровня. Для иллюстрации приведем всего лишь одну поэтическую строчку С. Есенина, отражающую данное положение: "Проскакал на розовом коне". Поэт объединяет в этой фразе живое с неживым, рождая нечто целое, но нереальное, однако его метафора позволяет читателю на уровне художественного образа представить реальный момент жизни, реального коня, освещенного реальным солнечным светом. Нелепое с рациональной точки зрения сочетание вызывает в воображении человека динамичную картину, разворачивающуюся во времени и пространстве, пробуждая в нем острое духовное переживание.

Повышению убедительности доводов способствует использование в речи сравнения. Э.О. Иоч условно выделяет четыре вида сравнения<sup>49</sup>. 4\* Иоч

Э.О. Основы педагогического мастерства преподавателей высшей школы.// Совершенствование педагогической работы в вузе / Сост. Э.О. Иоч. - Челябинск, 1979.

Сравнение рациональное, разумно обоснованное, опирающееся на требования рассудка (вселенная также бесконечна, как и время), эмоциональное, адресуемое чувствам и переживанием (они поссорились внезапно, будто между ними пробежала черная кошка), наглядное, очевидное, непосредственно наблюдаемое или представляемое (темный, как ночь; стройный, как кипарис), сравнение с разной долей юмора (задумался, как роденовский мыслитель).

\* Аналогия тоже может быть отнесена к своеобразному виду сравнения. Через аналогию выявляется сходство в каком-либо отношении между предметами, явлениями, понятиями. Основу такого сравнения составляет условие: то, с чем сравнивают, должно быть в большей степени знакомо и понятно, чем-то, что сравнивают.

Например, когда несколько лет назад Т. Хейердал собирался отправиться в путешествие на "Тигресе", его предостерегали, что природный материал, из которого сделана его лодка, может сгнить в пути, ссылаясь на опыт одного человека, проделавшего эксперимент в своей собственной ванне. На что известный путешественник ответил, используя очень яркую аналогию: достоверность этого опыта равносильна тому, как если бы мы бросили гвоздь в воду и, увидев, как он утонул, стали утверждать, что металлический корабль не сможет удержаться на плаву.

\*Еще одной характеристикой экспрессивных умений, педагога в момент реализации информативного воздействия выступает символ. "Символ - конкретно зримое воплощение тех или иных идей и идеалов как высших ценностей и смыслов, которыми обуславливается развитие и функционирование культуры"<sup>50</sup>. Являясь источником эмоциональных переживаний, он может быть условен в той или иной степени, эта условность связана с уровнем обобщения и пониманием значения символа определенной группой людей или отдельным человеком. Уровень развития абстрактного мышления у ребенка выступает своеобразным ограничивающим фактором применения символа в работе с детьми, но разнообразие символов позволяет педагогу избирать среди них такие, которые соответствовали бы возрастным и индивидуальным особенностям учеников<sup>51</sup>.<sup>50</sup> Рубцов Н.Н. Символ в искусстве и жизни. - М., 1991. С. 3.

<sup>51</sup> Подробнее о работе педагога с символом смотри: Потанина Л.Т., Щуркова Н.Е.. Уроки добра и красоты. - Смоленск, 1995.

В качестве символа могут использоваться предметы, рисунки схемы, песни, элементы одежды, цветы, жесты и т.д. Например, каждому школьнику хорошо известны такие символы, как звонок, перевязанный ленточкой, который является безусловным атрибутом праздников "Первое сентября" и "Последний звонок", или песня о школьных чудесных годах, без которой не обходится ни один выпускной вечер. Такими же понятными символами для каждого человека является новогодняя елка, свечи, украшающие торт в день

рождения, скрепленные вместе два кольца на свадебной машине, пять колец на олимпийском флаге.

\*Повышение эмоциональной окрашенности содержания достигается за счет интонационного разнообразия речи педагога. Чем богаче палитра голосовых оттенков, тем выразительнее и доступнее информация, сообщаемая детям. Вспомним еще раз слова А.С. Макаренко о том, что он стал считать себя настоящим мастером, когда научился говорить "иди сюда" с двадцатью оттенками. Прибавим к этому логическое ударение, которое может в корне изменить смысл одной и той же фразы, и подчеркнем значение паузы в общем, логическом строе информативно-речевого воздействия. Особо следует сказать о голосовой тональности: исследованиями установлено, что психологическое доверие к низким голосам гораздо больше, чем к высоким. Учитывая эту закономерность, преподавателю следует позаботиться о постановке своего голоса, и в ЭТОМ ему могут помочь специальные упражнения по актерской и педагогической технике.

4. Дискуссионные умения. С помощью этих умений педагогу в работе с детьми удастся создать (инструментировать) два образа: образ сотрудничества и образ собеседования.

Любая школьная деятельность (учебная, трудовая, эстетическая и т.д.) должна совершаться ребенком на фоне инструментуемой педагогом общности индивидуальных и коллективных усилий, выводить на осознание единства с другими. Педагог может способствовать созданию такого положения в коллективе путем организации совместно разделенной деятельности. Это означает, что все этапы: постановка цели, мотива, выбор средств, совершение трудовых действий, получение и оценка результатов - должны совершаться педагогом вместе с детьми. Вся информация при этом подается с позиции "Мы" и ориентируется на житейский опыт детей. Выстраиваемое общение принимает форму диалога, поощряется подача детьми реплик, которые, тем не менее, принимаются только культурно оформленными ("Извините, не могли бы вы...", "Возможно, это покажется незначительным, но я бы хотел..."), и обязательно производится положительное подкрепление в адрес отдельных детей и коллектива в целом. Все это позволяет каждому ученику ощутить свою сопричастность общему труду и внести вклад в общее дело, что в итоге и рождает образ сотрудничества.

Образ собеседования представляет собой своеобразную технологию ведения дискуссии и складывается из следующих правил. Во-первых, необходимо научиться уяснять смысл разговора или отдельных фраз оппонента, а для этого следует воспроизвести его тезис и исключить возможные неточности восприятия. Во-вторых, требуется определиться в исходных понятиях и согласовать трактовку употребляемых терминов. В-третьих, нужно поощрять партнера по дискуссии, создавать условия, исключающие недосказанность, чтобы лучше и глубже понять его. В-четвертых, предоставлять ему право на несогласие. И, в-пятых, "не давить" на авторитеты.

5. Перцептивные умения. В эту группу входят умения, связанные с чувственным восприятием (умение видеть, умение слышать и т.д.). В отличие от психологического взгляда на эти процессы, здесь делается акцент на том, что педагогу необходимо научиться воспринимать мир так, как воспринимают его дети, и, учитывая особенности детского отражения действительности, выстраивать свое взаимодействие с ними. Наблюдая за учениками, преподаватель способен выявить эти особенности, и для такой исследовательской работы ему не требуются специальные научные знания. Разве не знаем мы, что первые минуты урока уходят на то, что и дети, и учитель изучают друг друга; что через некоторое время после начала урока наблюдается спад активности и внимания; что в самом конце урока требуются дополнительные усилия, чтобы сохранить деловую атмосферу. Э.О. Иоч дал образные названия этим моментам: "первая минутка", "мертвые точки", "подтягивание окончания". "Первую минутку" он советует отдавать на "разграбление" детям, удовлетворяя их интерес, "мертвые точки" использовать для эмоциональной разгрузки, а "подтягивание окончания" производить таким путем: объявить, сколько времени осталось до конца занятия, и определить те вопросы, которые будут рассмотрены в этот период<sup>52</sup>.

Информативное демонстрационное воздействие имеет свои закономерности, учет которых обеспечивает педагогу возможность более тонкого прикосновения в работе с детьми.

Рассматривая этот вопрос, в первую очередь необходимо определиться в двух понятиях - "наглядный" и "демонстрационный" материал. Демонстрационным материалом может являться все, что чувственно воспринимается человеком. Наглядный же материал, кроме чувственного восприятия и непосредственного созерцания, должен обладать такими характеристиками, как доступность, убедительность, понятность для наблюдателя.

Принцип наглядности как основной принцип дидактики ввел Я.А. Коменский. Чувственный опыт ребенка он рассматривал как основу обучения и предлагал начинать этот процесс не со словесного объяснения, а с непосредственного наблюдения за изучаемыми объектами. Он выдвинул положение, известное под названием "золотого правила дидактики", которое гласит: "Все, что только можно представить для восприятия чувствами, а именно: видимое - для восприятия зрением, слышимое - слухом, запахи - обонянием, подлежащее вкусу - вкусом, доступное осязанию - путем осязания. Если какие-либо предметы сразу можно воспринять несколькими чувствами, пусть они сразу схватываются несколькими чувствами"<sup>63</sup>.

<sup>52</sup> Иоч Э.О. Основы педагогического мастерства преподавателей высшей школы. //Совершенствование педагогической работы в вузе / Сост. Э.О. Иоч. - Челябинск, 1979.

<sup>53</sup> Коменский Я.А. Избр. пед. соч. - М., 1955. С. 302 -303.

Большую роль наглядности в учебном процессе отводил К.Д. Ушинский, отмечавший, что обучение должно "строиться не на отвлеченных



представлениях и словах, а на конкретных образах, непосредственно воспринятых ребенком: будут ли эти образы восприняты при самом ученье, под руководством наставника, или прежде самостоятельным наблюдением ребенка, так что наставник находит в душе дитяти уже готовый образ и на нем строит ученье. Этот ход ученья, от конкретного к отвлеченному, от представления к мысли так естествен и основывается на таких ясных психических законах, что отвергать его необходимость может только тот, кто вообще отвергает необходимость сообразоваться в обучении с требованиями человеческой природы вообще и детской в особенности"<sup>54</sup>.

В специальных исследованиях, посвященных проблеме наглядности, ученые называют два вида чувственного познания: непосредственное, которое ограничивается лишь возможностями наших органов чувств, и опосредованное, когда между субъектом и объектом находятся некие посредники (другие объекты или приборы)<sup>55</sup>. Качество познания улучшается при условии использования максимального количества органов чувств, однако для того, чтобы воспринимаемый таким образом объект стал наглядным, необходимо, чтобы он отвечал нескольким условиям: 1) этот объект должен быть простым; 2) он должен быть привычным и знакомым; 3) он должен состоять из понятных субъекту элементов.

В этих же исследованиях отмечается, что необходимость привлечения наглядных материалов подтверждается данными физиологии. Так например, слуховой анализатор способен воспринять от 20 до 50 тысяч единиц информации в секунду, в то время как зрительный анализатор воспринимает до 3 миллионов. Установлено также, что человек от 80% до 95% информации хранит в зрительных образах, а в слуховых не более 20%. Эти количественные характеристики дополняются и качественными: наглядный материал более реалистичен, предметен, натурален, однозначен.

\*Обобщая выявленные закономерности в этой области, попробуем выделить некую совокупность технологических правил информативного демонстрационного воздействия.

1. Предлагаемый детям наглядный материал должен быть доступен, прост (не загроможден деталями) и понятен. Например, рассказывая на уроке биологии о строении кровеносной системы млекопитающего, педагог использует упрощенную схему, на которой лишь очерчен силуэт живого организма и ярким цветом выделены сердце и основные кровеносные сосуды. Такой рисунок позволяет сконцентрировать внимание учеников на изучаемом вопросе.

2. Следует стремиться к тому, чтобы используемый наглядный (или демонстрационный) материал оказывал воздействие на максимально возможное количество органов чувств. Даже обучение детей элементарному счету можно производить с использованием разноцветных деревянных или пластмассовых палочек, которыми ребенок, вдобавок к зрительному восприятию, манипулирует и которые осязает.

3. Обязательное подкрепление демонстрации речью. Речевое пояснение в сочетании с наглядностью углубляет постижение и осмысление предмета разговора, способствует адекватному восприятию и пониманию.

4. Доска, экран, таблица должны иметь горизонтальное расположение с соотношением сторон 3:4, а скругленные углы повышают информационную емкость формы. Наиболее значимую информацию рекомендуется располагать в верхней половине формы, в ее правом углу.

5. Отдельные элементы, заключенные в какую-либо форму, приобретают упорядоченность, поэтому, производя записи на доске, педагогу следует очерчивать выводы прямоугольником, овалом, окружностью.

6. Размеры букв на доске должны быть не менее  $1/3$  лица педагога, чтобы производимая запись легко прочитывалась даже с последней парты. Увеличение размера букв повышает убедительность. Витиеватые буквы требуют больших усилий детей при прочтении, но по этой же причине оставляют более глубокий след в памяти ребенка.

7. Использование цветового разнообразия облегчает восприятие, так как цвет распознается легче и быстрее, чем форма, размер, число.

## **Тема 5. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ РАЗРЕШЕНИЕ И СОЗДАНИЕ КОНФЛИКТА**

Жизнь человека представляет собой постоянный переход от одного конфликта к другому. Это и неудивительно, потому что на каждом шагу нас подстерегают разнообразного рода противоречия: бытовые и профессиональные, личные и межличностные. Разрешив одни из них, мы сталкиваемся с новыми, преодоление которых выявляет очередные, ранее скрытые от нашего взора противоречия. В процессе такого движения осуществляется личностное развитие, развиваются и совершенствуются межличностные отношения, из группы формируется коллектив.

Конфликт -это и разрушение, и созидание одновременно, поскольку противоречие, лежащее в его основе, должно быть осмыслено субъектами, устранено, и взамен его должны быть созданы новые отношения. Вместо того, чтобы бояться и стремиться избежать конфликта, следует смело идти на него, вникать в его суть, управлять его созидательной силой, ибо в результате разрешения конфликта происходит обогащение духовного мира и восхождение субъектов на более высокий культурный уровень. Не избегать, а создавать конфликты требует логика человеческого развития.

Педагогический контекст рассмотрения конфликта имеет особое значение для школьной практики. Конфликт между учителем и учеником (или группой, коллективом), ученика с другими детьми так же, как и педагога с коллегами, всегда имеет в своей основе противоречие, выступающее условием всякого развития. Отсутствие противоречия в жизни

человека обрекает его на скудное, лишенное смысла существование. Это путь к деградации личности, утрате связей и отношений с другими людьми, это уход от реальности в мир иллюзий в то время, как осознание противоречия и своей роли в нем пробуждает в человеке активность, заставляет его действовать, творить и изменяться.

К слову сказать, именно этот принцип должен лежать в основе обучения: необходимо помочь ребенку определить реальный уровень его знаний и показать то, что может быть им освоено уже в ближайшее время и в перспективе, возбудить в нем чувство недовольства сегодняшним положением и его возможностями, иначе говоря, обозначить для ученика интеллектуальное противоречие и оказать содействие в его преодолении. Если эта задача будет решена, то детей не придется заставлять и принуждать выучивать тот или иной параграф учебника, они сами будут стремиться устранить противоречие.

Терминология конфликта довольно обширна, и зачастую это приводит к разночтению одних и тех же понятий. Так, например, происходит при использовании в обиходе понятий: конфликт, инцидент, конфликтная ситуация. Разберемся в их смысловом значении, чтобы лучше представлять динамику развития противоречия и взаимоотношений между людьми.

В переводе с латинского конфликт означает столкновение противоположных интересов, взглядов, серьезное разногласие, острый спор. *Конфликт* - это всякого рода противоречие между субъектами (в случае внутреннего конфликта человек вступает в противоречие с самим собой). Его проявления разнообразны и динамичны, поэтому переход от одной стадии к другой происходит довольно быстро, и при неумении разрешить конфликт он стремительно достигает апогея своего развития, приобретая наиболее жесткие, неприглядные формы, характеризующиеся накалом страстей, всплеском эмоций, а зачастую, и неуправляемостью поведения его участников.

Но для того, чтобы спор между субъектами разгорелся, необходимо, в первую очередь, чтобы они имели различные позиции во взгляде на один и тот же вопрос, то есть их положение по отношению друг к другу и обсуждаемой проблеме было бы различным. Совокупность всех этих отличий в соответствии с определением может быть названа ситуацией (уникальным сочетанием обстоятельств, положения, обстановки). Ситуация - это объективное положение, всегда присутствующее в жизни человека, индивидуальным образом воспринимающим и переживающим ценность в контексте определенных обстоятельств. *Конфликтная ситуация* - это позиционное различие в восприятии объективности. Это конфликт в потенции, так как наметившееся противоречие еще завуалировано, скрыто от субъектов или, по крайней мере, от одного из них. На этот этап редко обращают внимание, считая, что конфликтная ситуация еще не конфликт. Однако такая беспечность приводит к быстрому развитию событий, и первый этап сменяется вторым.

Вторым этапом в развитии конфликта становится *инцидент* (по словарю - неприятный случай, недоразумение, столкновение). Имея более или менее устойчивую позицию, субъект выстраивает на ее основе свое поведение, вступая во взаимодействие с другими людьми. Именно в этот момент и возможна случайная встреча оппонента, придерживающегося диаметрально противоположного мнения. Случайность повода, тем не менее, не предотвращает закономерного развития конфликта, поскольку его причина заключается в неразрешенном противоречии, зародившемся на этапе конфликтной ситуации. Дальнейший ход событий определяется рядом причин: видят ли субъекты противоречие, желают ли его разрешить, способны ли это сделать. От ответа на каждый из этих трех вопросов зависит продолжительность и острота конфликта.

На этапе инцидента конфликт приобретает зримые очертания: происходит разбалансировка взаимоотношений, растет эмоциональное раздражение, предпринимаются первые робкие, а затем все более уверенные шаги отстаивания своей точки зрения. В этот момент субъекты явно обнаруживают свои позиции, считая, что им уже нечего терять, а их слова и действия четко обозначают противоречие.

Теперь остается сделать последний шаг - снять противоречие, разрешить конфликт. Это позволит субъектам подняться на новый уровень взаимоотношений, по-новому выстроить свое поведение. Следует иметь в виду, что устранение одного противоречия не исключает появления нового, но оно уже будет находиться в плоскости следующего, более высокого культурного уровня.

Описанная динамика относится к содержательным конфликтам, но наряду с ними достаточно часто встречаются конфликты пустые, имеющие иную природу. В их основе лежит неустойчивое (плохое) психическое самочувствие человека, его особое состояние в какой-то момент. Игнорирование окружающими этого состояния и приводит к пустому конфликту, разрешение которого не требует сложной технологической инструментации, поскольку устраняется демонстрацией уважения к человеку, предоставлением ему возможности проявить свою индивидуальность или просто побыть наедине с самим собой. Примеров пустых конфликтов можно привести много. Так, скажем, раздраженное "Отстань!", звучащее в ответ на незначительную просьбу посмотреть книгу, узнать, который час или какой номер задачи задали, выдает неуравновешенное состояние субъекта. Нередки случаи, когда на наше предложение помочь мы слышим в ответ от этого человека: "Мне станет лучше, если вы отойдете..."

В детской среде пустые конфликты - явление довольно распространенное, но не потому, что у детей не развита психика, а по причине неуместного и неумелого использования ими речевых клише взрослых. Приведем в качестве иллюстрации один такой эпизод, взятый из рассказов В. Драгунского о Дениске Кораблеве. Однажды в разговоре папа назвал его профессором "кислых щей". Считая, что в этом выражении нет ничего

обидного, Дениска воспользовался им при знакомстве с настоящим профессором:

" - Я Денис Кораблев! А вас как зовут?..

- А меня зовут Василий Васильевич Сергеев. Профессор. Я сказал:

- Кислых щей? Профессор кислых щей?

Аленкина мама всплеснула руками. А профессор покраснел и закашлял. И они оба вышли из комнаты.

И мне показалось, что они как-то не так вышли. Как будто даже выбежали. И еще мне показалось, что я что-то не так сказал. Прямо не знаю...

А может быть, "кислых щей" это все-таки обидное, а?"<sup>5656</sup> Драгунский В.Ю. Рыцари и еще 57 историй: Рассказы. - М., 1994. С.

В детском возрасте такие ошибки - явление довольно частое. Чрезмерное и неоправданное внимание к ним как раз и приводит к пустым конфликтам, на которых, как видно из примера с Дениской, не следует специально останавливаться. Осуждение, порицание, запрет и другие подобные меры воздействия еще больше ухудшают взаимоотношения, а в плане личностного развития оказываются малоэффективными. Умение избежать пустого конфликта, не дав ему развиться, оказывается наилучшим способом разрешения, чего нельзя сказать о содержательном конфликте. Тем не менее, есть одна общая закономерность, объединяющая их: чем напряженнее отношения между субъектами, тем сложнее разрешить конфликт, и, наоборот, чем оно слабее, тем проще способы выхода из него.

Разрешение конфликта является творческим актом, и здесь не может быть уникального рецепта. Индивидуальный поиск решения и его реализация конкретным человеком осуществляется с учетом множества факторов складывающейся ситуации. Освоение технологии разрешения конфликта помогает представить структуру этого процесса, выделив в нем ключевые звенья, способствует расширению арсенала способов выхода из конфликта, делает возможным распознавание конфликта на самых начальных стадиях.

Первым этапом на пути разрешения конфликта является его обнаружение. От умения видеть конфликт на начальных стадиях развития зависит многое: его продолжительность и острота, возможность или невозможность корректирования взаимоотношений, а также способ разрешения противоречия.

Учитель обнаруживает конфликт, фиксируя изменения отношения учеников (по вербальному или невербальному проявлению). Мимика, пластика, речь ребенка, его поведение, отдельные действия (равно как и бездействие) - все может стать информацией об изменении отношения. Здесь нет и не может быть мелочей, так как первые проявления конфликта бывают очень незначительными и, как правило, не улавливаются сознанием, но именно они и являются наиболее значимыми для процесса разрешения.

Зафиксировав изменение позиции, педагогу необходимо проанализировать состояние школьника в этот момент, чтобы определить, пустой

это конфликт или содержательный, и в зависимости от этого планировать свои дальнейшие действия.

В отдельных случаях нестандартное, неожиданное поведение ребенка может быть спровоцировано обстоятельствами, столь же нестандартными и непредвиденными, поэтому они тоже должны быть учтены при анализе сложившейся ситуации и выборе формы педагогического воздействия.

Реально эти операции (обнаружение изменения отношения, анализ состояния субъектов, анализ обстоятельств) сливаются в один жизненный акт, дающий общее впечатление от происходящего, что в итоге позволяет судить о ситуации, классифицируя ее как конфликтную или бесконфликтную. При этом нужно помнить, что формы проявления конфликта чрезвычайно разнообразны, и каждая из них характеризует соответствующую степень изменения отношений. Перечислим некоторые формы.

\*Первым признаком конфликта является недовольство. Оно выражается взглядом, мимикой, позой, протяжным звучанием гласных ("у-у-у", "о-о-о", "ы-ы-ы" и т.п.), словами отрицания и возражения. В классе недовольство нередко приобретает групповую форму, превращаясь в общий хоровой гул, маскирующий частное мнение отдельного ребенка.

Несогласованность мнений в группе или между двумя субъектами приводит к разногласиям, при этом отдельные реплики или целые фразы принимаются буквально в штыки или игнорируются собеседником. В момент разногласий субъекты высказывают свои индивидуальные мнения, но не придают большого значения доводам. Главное здесь - показать свое отличие, заявить о себе, привлечь внимание. Если оппонент проявляет настойчивость, то разногласия трансформируются в противодействия, препятствующие реализации друг друга. В школьном варианте это выглядит примерно так: педагог апеллирует к своему возрасту, знаниям, положению, авторитету; дети ссылаются на свой опыт и опыт друзей в подобных ситуациях и игнорируют требование. Действия, предпринимаемые сторонами на этой стадии, носят пробный, разведывательный характер, в результате чего выявляется стойкость позиций.

Не желая уступать друг другу, субъекты конфликта временно применяют выжидательную оборонительную тактику, наблюдая за тем, как отреагирует соперник на осуществленное противодействие. Стоя на своем, они показывают непоколебимость прежних индивидуальных позиций, что приводит к обострению ситуации и противоречия; это может быть названо этапом противостояния.

Дальнейшее развитие конфликта характеризуется конфронтацией взаимоотношений, приобретая форму противоборства. Накал эмоций таков, что ни учитель, ни ученики не стесняются в способах выражения неприязни; это нередко ведет к утрате собственного достоинства и подмене конфликта скандалом. Чтобы избежать такого положения, внимание Педагога должно быть сконцентрировано на противоречии, а не на эмоциональной стороне конфликта.

Результатом противоборства, как поступательного движения в рамках обострения взаимоотношений, становится одна из двух форм: разрыв отношений (если соперники равны по силе и позиции) или принуждение (когда одна из сторон обладает большими возможностями).

Схематично перечисленные формы развития конфликта можно представить в виде своеобразной "лесенки", каждая ступенька которой при движении снизу вверх обостряет отношения между субъектами, накаляет психологический климат, усложняя тем самым разрешение противоречия:

разрыв или принуждение противоборство противостояние  
противодействие разногласие недовольство

Названные формы не исчерпывают всего многообразия проявлений конфликта, но позволяют проследить динамику их стремительного перехода от одной к другой и иллюстрируют необходимость ранней диагностики конфликта для его разрешения.

\*Вторым этапом разрешения конфликта становится анализ ситуации. Анализ начинается с четкого обрисовывания события. Здесь учитывается все: обстоятельства, реплики, психологический настрой как отдельных учеников и педагога, так и всего класса, история развития взаимоотношений, возраст, уровень индивидуального развития и многое другое. Четкому обрисовыванию события способствует профессионально-педагогическая память учителя, его умение распределять внимание, выделять главное и второстепенное, способность видеть, улавливать мелочи.

После того, как картина события воссоздана, педагогу следует проанализировать сложившуюся коллизию, то есть определить взгляды, стремления и интересы каждой из сторон. Поясним это положение на конкретном примере. Преподаватель обращается к ученику: "Принеси мне дневник, я запишу замечание..." На что тут же следует ответ: "Вы можете сказать его устно, я услышу!" Взгляды учителя и подростка здесь различны: первый считает, что дети на его уроке обязаны беспрекословно выполнять все его требования, и любое сопротивление воспринимается им как нарушение школьных правил; ученик же считает себя вправе демонстрировать собственную независимость, так как является полноправным членом коллектива, в котором находится, и поэтому отстаивает свою индивидуальность в открытой форме.

Позиционное различие взглядов на характер взаимоотношений становится сутью противоречия: педагог ориентирован на норму, обеспечивающую ему удобство в работе; школьник ориентирован на отношение к себе как участнику разворачивающегося общения. Их стремления отстоять свои взгляды определяют действия, направленные друг против друга, а личный интерес привносит элемент азарта в эту борьбу.

Тщательный анализ взглядов, стремлений и интересов действительно помогает педагогу выявить противоречие, но не для того, чтобы знать о нем, а для того, чтобы произвести следующий этап анализа - оценить случившееся с точки зрения перспективы развития личности. Иначе говоря, спросить себя и ответить на свой вопрос: "Что даст разрешение данного конфликта для

личностного роста ребенка?" - и, в зависимости от этого определить, какие акценты следует расставить. В нашем примере перспективный анализ сводится к следующему. Ребенок ориентирован на отношение, и это является большим достижением работы педагога. Однако ценность отношения понимается им как личное удобство, а это значит, что другой субъект общения воспринимается учеником как объект, обязанный удовлетворять его потребности. Видимо, ему еще не хватает умения сопрягать свой внутренний мир с внутренним миром другого человека, и на формирование этого умения должно быть направлено разрешение данного конфликта.

\* Третьим этапом становится непосредственно разрешение конфликта. Первым шагом в этом направлении будет снятие психического напряжения. До тех пор, пока оно сохраняется в отношениях между людьми, конфликт не разрешить. Снятие напряжения осуществляется разнообразными способами: просьбой о прощении, демонстрацией симпатии, шуткой, отвлечением, переключением на другие объекты и деятельность, предоставлением права на несогласие; соответственно изменяются интонации, избирается оптимальная дистанция общения (физическая и социальная) и многое другое. Приведем несколько иллюстраций. Малыш отказывается идти в постель, когда взрослые сидят у телевизора. Мама снимает напряжение: "Ты же знаешь, папа любит телевизор так же, как ты жвачку. Но мы его сейчас попросим приглушить звук, чтобы не мешать нам почитать вечернюю сказку. Хорошо?.." Девочка без разрешения взяла со стола учителя очки и примеряет их. Войдя в класс и увидев это, учительница произносит: "Я никогда прежде не видела со стороны, как выглядят мои очки. Кажется, неплохо..." Отвечая на вопрос учительницы, мальчик продолжает сидеть за партой, и тогда звучит предложение: "Извини, что я тебя прерываю, но может быть на минутку поменяемся с тобой местами, иначе, я боюсь, ты никогда не поймешь, как чувствует себя учитель и как чувствует себя женщина, стоя перед сидящим мужчиной, даже если он еще очень молод..."

В приведенных примерах в конце каждой фразы не случайно оставлены многоточия, потому что после снятия психического напряжения создаются условия для совместной выработки поливариантного решения. Это означает, что поиск выхода из конфликта производится не одним из субъектов, а всеми его участниками, и дети не являются здесь исключением.

Термин "поливариантное решение" предполагает наличие большой палитры способов выхода из одной ситуации. Так, скажем, в первом примере кроме варианта, предложенного мамой, малыш может попросить папу пойти вместе с ними, или вместо мамы почитать ему сказку, или "вымолить" несколько минут у телевизионного экрана и т.д. Возможно, какой-то вариант предложит и папа. В итоге их становится довольно много, но сразу все вместе они не могут быть реализованы. Что же делать? Практическое воплощение получает только один вариант, наиболее удовлетворяющий потребностям всех субъектов и называемый инвариантом. После его реализации противоречие исчерпывается, и последнее, что остается сделать -



инструментировать обоюдную удовлетворенность от разрешения конфликта, то есть поблагодарить всех за помощь в решении проблемы.

Теперь назовем несколько способов разрешения конфликта, индивидуальная интерпретация которых делает их применение творческим и разнообразным.

\*Наиболее простым способом разрешения конфликта является проявление нежности по отношению к партнеру. С ее помощью легко удается разрядить обстановку, снять напряжение, погасить агрессию и другие неблагоприятные проявления психики. Например, после очередного замечания в адрес ученика с его стороны звучит раздраженная реплика, что к нему все придираются и ему это изрядно надоело. Проявлением нежности педагогу удастся снять это состояние ребенка: "Не знаю, как другие, а у меня всегда так получается - кого сильнее всех люблю, тому больше всего от меня достается. Ты уж прости меня, пожалуйста..."

\*Столь же легким способом разрешения конфликта, но более изящным, а потому требующим чутья, мастерства и виртуозности, является использование юмора. Ограничения, которые здесь существуют, связаны с тем, что шутка должна быть доступна уровню детей и не оскорбительна для них. Говоря о юморе, на ум приходят слова из одной некогда популярной песни: "Успех - он выбирает из тех, кто может первым посмеяться над собой". Действительно, улыбка и смех моментально разгоняют печаль, скуку, уныние, заряжая человека вместо этого бодростью, радостью, хорошим расположением духа. Вот небольшой пример из жизни одной школы. Учитель - молодой мужчина, пришедший работать в школу сразу после вуза, - решил с первых же дней не давать никакого послабления детям. В конечном итоге ему однажды был задан по-детски наивный вопрос: "Почему Вы вредничаете?" И тогда прозвучала шутка, изменившая все в жизни молодого педагога: "Я не успел пообедать и поэтому вредничаю, как почтальон Печкин, когда у него не было велосипеда. Да и народная мудрость гласит, что путь к сердцу мужчины лежит через желудок!" Такой поворот ситуации кроме шутки содержит в себе и неожиданную реакцию, которая обезоруживает детей и снимает конфликт. : Компромисс одна из наиболее эффективных и наиболее распространенных форм разрешения конфликта. Под компромиссом понимается взаимная обоюдная уступка субъектов друг другу на основе соглашения между ними. Используя эту форму, педагог не только разрешает конфликт, но и повышает самооценку детей, поскольку апеллирует к их достоинствам, приглашая к совместному поиску выхода из сложившейся ситуации. Примерная формула компромисса при педагогическом разрешении конфликта имеет следующий вид: оглашение достоинств детей ("Вы уже взрослые...", "Зная вашу справедливость...", "Полагаясь на вашу любовь к истине..."), приглашение к совместному обсуждению проблемы ("Я обращаюсь к вам за советом...", "Я прошу вас предложить свои варианты...", "Я рассчитываю на вашу помощь..."), свободная дискуссия, принятие решения и его осуществление.

\*Компромисс может принести пользу в тех случаях, когда причины конфликта еще не осознаны педагогом, скрыты от его глаз. Тогда компромисс становится вынужденной мерой, используемой им в качестве способа выявления противоречия, которое сейчас угадывается лишь по внешним признакам выразительности субъектов, или, как иногда говорят, интуитивно.

\*В отдельных случаях для разрешения конфликта используется форма третейского суда. Суть его заключается в том, что конфликтующие стороны обращаются за советом к третьему, независимому лицу. В несколько извращенном виде данная форма довольно широко используется школьными педагогами: по какой-то неизвестной причине этим независимым лицом в большинстве случаев считаются либо директор, либо завуч. При возникновении конфликта провинившегося ученика без разговоров ведут к представителю администрации, снимая с себя ответственность за судьбу этого ребенка. Конфликт же в этих случаях обычно не разрешается, административное воздействие не снимает противоречия, возникшего между педагогом и учеником.

Третьим независимым лицом (или группой лиц) должен стать человек, которому право "судить" делегируется всеми членами коллектива. В состав третейского суда могут войти ученики, педагоги, родители, представители общественности, но все они должны быть хорошо знакомы детям и пользоваться их доверием. Такой неформальный орган может быть создан как на уровне школы, так и на уровне класса, необходимость же его определяется индивидуально каждым учреждением.

\*Разрешение сложившейся коллизии иногда совершается путем обоюдного анализа. Реализуя эту форму, педагог должен позаботиться о создании благоприятной, доброжелательной атмосферы, иначе анализ превратится в разборку поведения ученика. Для такого разговора могут быть разработаны специальные правила, типа "Не давить на авторитеты", "Выслушивать до конца, не перебивая", "Не обвинять, а анализировать" и т.п.

В особых случаях, когда конфликт зашел слишком далеко, педагог вынужден прибегать к психологически более сложным способам, таким, как ультиматум, временное расставание и принуждение. При этом следует иметь в виду, что форма временного расставания будет эффективной только в коллективе, а в диффузной группе она дискредитирует себя и подрывает авторитет воспитателя. Использование же ультиматума и принуждения оправдано только в экстраординарных условиях, когда требуется резкое изменение поведения ребенка, ибо дальнейшее развитие событий может нанести вред здоровью и жизни.

Владея технологией разрешения конфликта и используя его позитивную роль в развитии личности, педагог получает большие возможности использования этого феномена в воспитательном процессе, специально создавая конфликты в работе с детьми.

Создание конфликта не означает искусственного привнесения противоречия в отношения между субъектами, где для него нет никакой

почвы. Об этом можно говорить только тогда, когда педагог улавливает тенденцию асоциальных отношений ребенка по его незначительным поведенческим проявлениям.

\* Создание конфликта - это стимулирование процесса развития зарождающегося противоречия до его критического состояния, разрешение которого совершается в момент педагогического воздействия. Учитель создает конфликт для того, чтобы самому руководить его развитием, а не зависеть от условий и темпов осознания противоречия учениками.

В момент создания конфликта педагогу необходимо реализовать три функции: обозначить позиции сторон, раскрыть их социальное и личностное значение, усилить социально ценностную позицию в количественном и качественном отношениях.

\**Обозначение позиций* производится в контексте развивающейся ситуации путем выявления отношения, скрывающегося за действиями ребенка, в сравнении с социально принятыми нормами. Например, мальчик постоянно имеет неряшливый вид. Какое отношение к себе и к другим скрывается за этой, казалось бы, мелочью? Во-первых, в этом проявляется его неуважительное отношение к самому себе: он не ценит себя как индивидуальность, личность, как человека; он не заботится о своем здоровье; он не **дает себе труда** быть чистым, ленится. Во-вторых, неряшливый **вид ребенка** выражает отношение к другим: ему все равно, как **к нему** относятся окружающие, что о нем думают; они ему не интересны, поэтому какой смысл стараться им понравиться; он не задумывается и не заботится о том, какое отношение к себе вызывает и какое отношение своим видом транслирует в адрес других.

\**Раскрытие социального значения и личностного смысла* осуществляется в русле обозначенных позиций: на протяжении веков люди не случайно изобретали различные косметические и ароматические средства, чтобы доставлять друг другу радость, приятные ощущения и переживания; вырабатывали этикет, позволяющий сопрягать свои интересы с интересами других людей; придумывали все новые и новые модели одежды, чтобы сделать жизнь человека красивее и т.д. Опрятный внешний вид на любого человека производит приятное впечатление, и это сразу же сказывается на общении между людьми. Приведя свои вещи в порядок, любой человек сможет в этом убедиться.

\*Затем следует заключительный *этап-усиление позиции*: "Для начала можно вымыть руки и лицо, причесаться, а затем посмотреть в зеркало и самому решить, что лучше".

Создание конфликта в группе имеет дополнительные возможности для реализации перечисленных функций за счет мнений и высказываний детей, встающих на сторону учителя. Педагог же в этом случае выполняет роль своеобразного дирижера, мысленно отсчитывающего технологические этапы как музыкальные такты.

Решаясь на создание конфликта, необходимо учесть ряд условий.

1. Противоречие в его начальной стадии должно уже реально присутствовать в отношениях между субъектами, и педагог должен его видеть.

2. Отсутствие сторонников социально ценностной позиции педагога может оказаться препятствием в реализации конфликта, так как осознание противоречия будет находиться далеко за пределами реального уровня развития детей. Идя на конфликт, учитель должен наверняка знать, что у него есть сторонники.

3. В процессе создания конфликта противоположные взгляды должны быть высказаны, а это предполагает наличие выразителей мнений сторон.

4. Педагог не имеет права пойти на создание конфликта, если он не владеет технологией разрешения конфликта.

5. Конфликт создается в тот момент или доводится до такого уровня, когда возникает обоюдная потребность в его разрешении.

Предварительный анализ ситуации, производимый учителем, позволяет оценить ее с точки зрения наличия этих пяти условий. В случае отсутствия хотя бы одного из них следует повременить с конфликтом, но при наличии всей системы можно смело создавать конфликт, который явится важным инструментом в развитии личности и коллектива.

## **Тема 6: ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ**

Используя термин "дополнительные слагаемые", мы ни в коей мере не отождествляем это понятие с чем-то второстепенным. Дополнительные элементы представляют собой частные стороны основных (базовых) элементов, которые получают свое частное развитие при более пристальном взгляде исследователя. Точнее было бы назвать их комплектующими, то есть составляющими, образующими в своей совокупности полный комплект базового элемента.

Определить точное количество комплектующих (дополнительных) элементов невозможно, поскольку в ходе изучения воспитательного процесса открываются новые стороны технологического обеспечения. В данном разделе читателю предлагается познакомиться с той совокупностью комплектующих, которая выявлена на сегодняшний день.

### **1. СОЗДАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА**

Создание психологического климата в группе является одной из наиболее важных и наиболее сложных задач в работе педагога с детьми. Климат выступает своеобразным условием, обеспечивающим развитие личности: на его фоне ребенок либо раскрывается, проявляет свои дарования, активно взаимодействует с педагогом и другими членами группы, либо, напротив, становится пассивным, замкнутым, отстраненным.

Понятие "климат" заимствовано из географии, где под этим термином понимается многолетний режим погоды какой-нибудь местности в силу ее географического положения. Буквальный перевод слова *климат* на русский язык означает наклон; как считали древние греки, климатические различия

связаны с углом падения (наклоном) солнечных лучей на земную поверхность. Исходя из словарных определений климата, отметим его основную характеристику-устойчивость. .1 Психологический климат - качественная сторона межличностных отношений, совокупность психологических условий, способствующих или препятствующих продуктивной совместной деятельности и всестороннему развитию личности в группе. Благоприятный психологический климат характеризуется атмосферой раскрепощенности, взаимного уважения, дружелюбия, деликатности, создает комфорт и условия для работы, раскрывает потенциальные возможности личности. Неблагоприятный климат препятствует личностному развитию, ввергая человека в состояние незащищенности, нервозности, боязни и отчаяния.

Климат в группе складывается из совокупности социально-психологических отношений ее участников, их социальных ролей, симпатий и антипатий, ценностных ориентации, умения сопрягать личные интересы с интересами других ее членов. Общей характеристикой психологического климата является духовная атмосфера, обеспечивающая сопричастность всех участников.

- Под атмосферой принято понимать окружающие условия, обстановку, которые периодически изменяются или имеют относительно постоянный характер. Атмосфера в сравнении с климатом - явление более подвижное, а значит, и чаще меняющееся полностью или частично. Педагогический взгляд на атмосферу обнаруживает ее социально-психологическую природу, заключающуюся во временном состоянии взаимоотношений между людьми. Атмосфера и климат теснейшим образом связаны друг с другом: изменения в атмосфере сказываются на изменении климата и либо закрепляются в нем, если возникшая тенденция сохраняется при дальнейшем взаимодействии, либо лишь на время перестраивают ценностные ориентации и взаимные симпатии, если атмосферные изменения оказались неустойчивыми.

Кому из нас не знакомо возвышенное, радостное, трепетное чувство ожидания праздника? Атмосфера того момента и самого торжества наполнена счастливыми и светлыми переживаниями, надеждами, счастьем. Преображаются взаимоотношения преобразуются и внешний облик человека (его мимика, пластика и одежда), и окружающее пространство. Кажется, что атмосферные метаморфозы полностью изменили психологический климат. Но вот праздник заканчивается, а вместе с ним утрачивается его атмосфера, и климат возвращается к своему привычному состоянию.

Социально-психологическая атмосфера в школе предполагает гуманные взаимоотношения между всеми ее членами (включая не только педагогов и детей, но и весь технический персонал), научный уровень мышления, ориентированный на вскрытие сути как поиск Истины, культурную, эстетически оформленную организацию труда в соответствии с принципом Красоты и защищенное положение взрослых и детей как привнесение Добра в педагогическое учреждение. Посредством атмосферы осуществляется влияние на климат, его создание и поддержание. Всякий раз при встрече с

учениками педагога должна заботиться атмосфера, царящая в их взаимоотношениях. Изменяя обстоятельства и условия встречи, первоначально воспринимаемые как неблагоприятные, педагог изменяет атмосферу, а следовательно, и влияет на улучшение и закрепление в группе благоприятного климата. Психологический климат всегда зависит от созданной в данное время атмосферы, поэтому не следует уповать на то, что вчерашний благоприятный климат будет существовать и сегодня, и завтра. г) Педагогу важно помнить, что климат в группе определяется совокупностью отношений, преобладающих в ней. Ценностные отношения обеспечивают каждому ребенку защищенность, независимость и комфорт, а их отсутствие характеризуется прямо противоположными качествами - незащищенностью, зависимостью, дискомфортом. Поэтому самочувствие человека может выступать критерием педагогической оценки климата. Учителю достаточно взглянуть на детей, а вернее, оценить их самочувствие, чтобы определить, какой в классе климат. По этому же критерию он может судить и о своих действиях, направленных на улучшение атмосферы и климата.

\* Анализ отношений, выявляющий характер климата, проводится педагогом в нескольких направлениях. Прежде всего - это отношение к человеку как наивысшей ценности. Заботой о человеке должны быть пронизаны все сферы школьной жизни. Там, где нет ориентации на человека, там не может быть благоприятного климата. Человек всегда реализует себя в деятельности (деле) и связи с другими людьми. Исходя из этого, внимание педагога должно быть направлено на отношение ребенка к труду во всех его проявлениях (интеллектуальному, физическому, нравственному, духовному, эстетическому и т.д.), но труд должно рассматривать не как осуществление некой активности, а как создание материальных и духовных ценностей, как созидание. Умение ребенка сопрягать свои интересы с интересами группы, класса, школы отражает его отношение к обществу. Единичное мнение ученика, а особенно лидера, способного конкретным образом изменить атмосферу и климат в группе, должно стать объектом особого внимания педагога. Реальное состояние климата в коллективе как в зеркале отражается в отношении его рядового члена к самому себе: если климат благоприятный, то каждый ребенок реализует свое индивидуальное "Я", не страшась показаться в чем-то слабее других или вызвать смех со стороны окружающих; при наличии неблагоприятного климата ребенок замыкается, скрывая не только свои недостатки и неумения, но и свои достоинства.

\* Еще один показатель, определяющий климат, - отношение к событию, протекающему в данный момент. Одно и то же событие в группах с разным психологическим климатом сопровождается различным психологическим эффектом: так, скажем, неудачный ответ одного ученика при неблагоприятном климате в классе вызывает насмешку или безразличие со стороны других учеников, но та же самая ситуация в классе с благоприятным климатом рождает совершенно иной отклик - сочувствие, огорчение, стремление помочь.

Наличие благоприятного климата в группе обеспечивает ребенку не только защищенность и психологический комфорт, но и возможность продуктивной работы и творчества, поэтому педагогу следует шире использовать разнообразные средства, влияющие на создание творческой атмосферы и благоприятного климата. Одним из таких средств является музыка, которая подбирается специально для различных видов

деятельности и этапов учебных занятий. Так, например, учительница русского языка и литературы из г. Дудинка после занятий по педагогической технологии, на которых фрагменты классических произведений звучат довольно часто, решила использовать музыку на своих уроках. При повторной нашей встрече она сообщила, что творческие работы ее учеников стали не только опрятными, но более содержательными, и поэтичными, и, что больше всего ее поразило, более грамотными.

■ К средствам влияния на психологический климат относятся демонстрация благожелательности, знаки внимания, дизайн, интерьер, музыка, разнообразные занимательные формы работы на уроке и во внеурочное время, элементы природы, речевые, пластические и мимические средства и многое другое. Однако средства сами по себе малоэффективны, если они не представляют никакой ценности для членов группы. Задача педагога как раз и заключается в том, чтобы заставить эти средства "заговорить", стать значимыми для детей. Момент предъявления ценности специально инструментуется: подбирается музыка, продумывается оформление, слова и интонации, пластический портрет человека, предъявляющего ценность и т.д. Основное же здесь связано с внесением в обычное средство (предмет или явление) ценности человека. Иначе говоря, необходимо, обращаясь к разуму и чувствам, раскрыть перед детьми значимость (не назначение!) чего-либо в жизни человека.

Технологически влияние на климат обеспечивается совокупностью операций, соответствующих следующим правилам.

1. *Установление личных контактов.* Эти контакты, как замечают Н.Е. Щуркова и О.П. Залекер, должны выстраиваться не только между преподавателем и детьми, но и между самими детьми<sup>57</sup>. ■ Щуркова Н.Е., Залекер О.П. Педагогическая студия. - М., 1993.

Преподаватель называет по имени каждого ученика (в случае, когда невозможно запомнить имена всех учащихся, используются визитки), проявляет интерес, произносит комплименты и выражает надежду на успешность работы, демонстрирует симпатию и расположенность.

2. *Подбадривающее, одобрительное отношение* во время работы. Оценочной доминантой педагога во время совместной работы с детьми становится поощрение в их адрес. Оно относится и к деятельности, и к внешним, и внутренним достоинствам учеников. Незаменимыми здесь оказываются приемы скрытой педагогической оценки "Я - сообщение" и "Ты - сообщение", о которых шла речь в разделе «Технология педагогической оценки»

3. *Этическое благородство*, заключающееся в бескорыстной помощи, открытости и радости за другого. Посредством этой операции

в группу привносятся высоконравственные отношения взаимопомощи и взаимовыручки, самопожертвования ради товарища.

4. *Предупреждение возможных неудач* в процессе и результате работы. Таким образом, удается снять страх предстоящей деятельности и направить внимание детей к наиболее важным и значимым этапам организуемого дела.

5. *Аудиовизуальный художественный ряд*, создаваемый использованием музыкальных фрагментов и демонстрацией слайдов. Это благоприятно влияет на самочувствие детей, раскрепощает и возвышает их. Испытываемый в это время комфорт снимает тревожность, рождает уверенность и высвечивает личностные достоинства.

6. Привнесение *элемента новизны* за счет использования разнообразных средств. Новизна отвлекает от трудностей, разрушая прежние укоренившиеся стереотипы восприятия и отношения к делу и людям, захватывает своей необычностью, увлекает и снимает психологические зажимы, способствует творческому проявлению каждого ребенка.

- Большое значение для создания и поддержания психологического климата имеют традиции. Они устанавливают и закрепляют определенный порядок поведения и отношения, который поддерживается, сохраняется и передается (воспроизводится) в рамках школы, параллели или одного класса. Через традицию педагог опосредованно влияет на формирование идей, взглядов, вкусов, образа действий и т.д. Традиция воспроизводит в себе характер отношений, сложившийся когда-то в той или иной группе и сейчас возобновляющийся - с воспроизведением той же самой формы, тех же отношений, того же психологического климата. Традиционные дела также способны коренным образом изменять психологический климат группы, если они выстраиваются в определенную систему воспитательного влияния.

Лидер группы фокусирует в себе психологический климат, распространяет его и влияет на его состояние психологического климата. Авторитет лидера неформален, поэтому к его мнению прислушиваются, за его поведением наблюдают, присматриваются к отдельным реакциям, ему стараются подражать. Влияние лидера на климат столь велико, что педагогу не следует игнорировать этот феномен в работе с детьми. Характер взаимоотношений педагога и лидера группы во многом определяет позиционное настроение остальных ее членов. Педагог сам может стать лидером, но для этого ему нужно заслужить авторитет детей, став для них товарищем, проникнуться их заботами и проблемами, их интересами. Это вовсе не означает, что педагог должен "деградировать" в своем личностном развитии до детского уровня - напротив, он должен быть развит настолько, чтобы компетентно решать возникающие проблемы, выдерживая меру своего участия в этом процессе.

## **2. ГРУППОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ**



Под деятельностью субъекта понимается активная форма выражения его отношения к жизни. Она присуща только субъекту, поскольку составными элементами деятельности являются: постановка цели деятельности, направленная на достижение определенного предметного результата; обозначение мотива как выявление смысла производимой деятельности; отбор средств, с помощью которых будет совершаться деятельность; операционные действия как непосредственные усилия, приводящие к реализации замысла; получение результата; его оценка. Ни животное, ни младенец не могут выступать субъектами деятельности по причине невозможности осмысления ими всей совокупности этих элементов. Эту способность человек приобретает в процессе своего личностного развития, когда из индивида он превращается в индивидуальность, из организма - в личность, из особи - в мужчину или женщину.

Итогом совершения деятельности становятся два результата: предметный и отношенческий. *Предметный результат* достигается в процессе выполнения операционных действий и сопровождается, как правило, каким-либо изменением объекта (вырытая канава, написанное письмо, решенная задача и т.д.). *Отношенческий результат* есть результат воспитательный. Он характеризует те духовные ценностные изменения, которые произошли с ребенком в процессе выполнения деятельности. Например, отутюженные брюки как предметный результат могут повлиять на развитие у мальчика аккуратности; совместное исполнение песни - вызвать духовные переживания, связанные с ее содержанием, личным жизненным опытом, ощущение единства со всем хором.

Заметим, что в контексте групповой деятельности может рассматриваться не только внеклассное мероприятие, но и урок. Содержание групповой деятельности на уроке определяется знанием, которое предлагается детям для рассмотрения, а также отработкой соответствующих умений по использованию осваиваемого знания.

Организуя урочную деятельность по освоению знания, педагог может исходить из двух позиций по отношению к детям. Первая позиция заключается в том, что учитель относится к ученикам как к относительно пассивным участникам образовательного процесса: педагог, проявляя активность реализует профессиональную функцию передачи научного знания и организации соответствующей деятельности детей, способствующей восприятию ими учебного материала урока; ученикам в этом случае отводится роль наблюдателей, в задачу которых входит восприятие материала и выполнение определенных действий, приписываемых педагогом. При такой позиции учитель становится субъектом деятельности на уроке, а дети выполняют роль объекта.

Вторая позиция имеет иную логику и в основе своей содержит рассмотрение группы детей как совокупного субъекта деятельности, организуемой на уроке. Если в первом случае из всех элементов деятельности ученикам предоставляется возможность реализации только одного элемента - конкретных операционных действий, то при реализации второй позиции

(класс - совокупный субъект деятельности на уроке) учитель создает условия для того, чтобы ученики проявляли свою активность в реализации всех элементов деятельности.

Организуя совместную деятельность детей в группе (первая позиция), учитель должен понимать, что активность его учеников на уроке или внеклассном мероприятии будет минимальной, а значит, и степень их развития окажется тоже незначительной, поскольку в этом случае они - объекты его влияния. Рассматривая же группу как совокупный субъект деятельности, педагог делегирует ей реализацию каждого элемента деятельности, чем повышает активность отдельного ученика и группы в целом. Если в первом варианте учитель, как правило, использует приказ, указание, распоряжение в качестве форм предъявления строгих требований к детям, то во втором случае он больше апеллирует к просьбе, совету, рекомендации и тем самым способствует развитию самосознания своих учеников.

На основе функционально-операционного подхода удастся выявить следующие технологические функции групповой деятельности. Во-первых, это достижение предметного результата как целевой направленности активности ребенка (на уроке в качестве предметного результата выступает формирование знания). Если намеченная цель не достигнута, то это отражается не только на реализации обозначенной функции, но и на двух последующих, поскольку без достижения предметного результата снижается и воспитательный эффект деятельности, и степень личностного развития ребенка. Допустим, перед детьми стояла задача выпустить стенгазету. Распределив, кто конкретно что будет делать, они в течение какого-то времени трудились над ее созданием, но в итоге так и оставили работу недоделанной. Отсутствие предметного результата в данном случае сведет до минимума и воспитательное значение их совместного творчества.

Во-вторых, это то, ради чего совершается эта деятельность, каков ее мотив, что в функциональной трактовке может быть обозначено достижением отношенческого результата (на уроке эта функция заключается в проживании ценности знания), который выражается в системе (ансамбле) ценностных позиций, занимаемых ребенком по отношению к субъектам и объектам окружающего его мира. Отношенческий результат связан с предметным и характеризует меру воспитательного влияния педагога на ребенка.

В-третьих, выявление смысла деятельности, который выражается в развитии самосознания ребенка, его способности оценивать происходящее и прогнозировать дальнейшее (в специфической интерпретации урока данная функция сводится к осмыслению ребенком своего "Я" на основе полученного знания).

Достижение предметного результата обеспечивается организационным и стимулирующим инструментарием. Организационный инструментариум способствует более четкому распределению времени, определению места совершения деятельности, объема как содержания действий, способа,

подкрепленного инструкцией, роли каждого участника этой деятельности и выбора оптимальных средств. Например, при организации игры "Триптих"<sup>58</sup>  
<sup>58</sup> *Подробнее об этой и других формах работы с детьми можно прочесть в книге: Щуркова Н.Е. и др. Собрание пестрых дел. 3-е изд. - Смоленск, 1996.*

педагог говорит детям: "Я прошу вас прийти в нашу классную комнату после окончания уроков на полчаса, чтобы принять участие в игре "Триптих". Кто-то из нас станет "зрителями", а кто-то "художниками", но только рисовать картины мы будем не на холсте, а в воображении."

Организационный инструментарий урока имеет достаточно традиционную форму: продолжительность урока - 40-45 минут с соответствующими временными промежутками на приветствие, опрос, объяснение и т.п.; место, проведения урока определяется расписанием; подбор средств заключается в определении необходимых таблиц, слайдов, демонстрационных и наглядных материалов; выбор способа связан, как правило, с актуализацией имеющихся знаний детей; ролевое распределение сводится к тому, чтобы обозначить, кто будет отвечать у доски, кто-выступать арбитром, кто-дополнять ответ и т.п.

Стимулирующий инструментарий нацеливает педагога на игровое оформление деятельности, внесение соревновательного элемента, развитие действия как события реальной жизни, положительного подкрепления в адрес детей и привнесение элемента новизны, снимающего усталость и неохоту, а также постановку их перед проблемой, решение которой требует интеллектуального и духовного напряжения. В контексте приведенного выше примера стимулирующий инструментарий мог бы приобрести следующий вид: "...Мы будем играть, но при этом я прошу вас быть внимательными к написанию "художниками" своих картин, так как в зависимости от того, что они "нарисуют", их картины будут выставляться в разных залах, а у вас, зрителей, будет возможность посетить только один зал, который вы выберете в соответствии со своим художественным пристрастием".

Стимулирующий инструментарий урока складывается из аналогичных операций:

- организация деятельности детей как своеобразного состязания (класс может быть поделен на микрогруппы, организуется соревнование на лучший проект, на большее количество аргументов в пользу обсуждаемого тезиса и т.п.);

- внесение элемента новизны, который отвлекает детей от трудностей, увлекая и завораживая их своей необычностью (символическое название ролей, использование неординарных, "экзотических" средств (элементы одежды, игрушки, цветы), воспроизведение фонозаписей и многое другое);

- положительное подкрепление в адрес детей во время выполнения ими учебных заданий;

- реализация операции "снятие страха", предшествующая моменту включения в деятельность ("У вас обязательно получится...", "Если вдруг возникнут затруднения, мы остановимся и еще раз вместе разберемся...").

Повышению отношенческого результата групповой деятельности способствуют такие операции, как установление личного контакта с детьми, снятие у них страха перед предстоящей деятельностью, предоставление каждому ребенку возможности индивидуально проявить себя. Продолжим нашу иллюстрацию: "...Кто хотел бы попробовать себя в роли художника, рисующего картины словами? ("Художники" представляют свои полотна и распределяются по трем залам.) А теперь, уважаемые зрители, осуществите свой выбор и пройдите в тот зал, художественное направление которого для вас более близко по духу", а Большой воспитательный эффект дает ориентация деятельности на другого человека, знакомого или незнакомого (например, коллективное создание поздравительного сценария ко Дню учителя, праздничное оформление зала к последнему звонку, поздравление ветеранов ко Дню Победы и т. п.).

Реализация данной функции на уроке диктует педагогу необходимость выстраивать деятельность по освоению знания таким образом, чтобы дети постигали не только голые факты науки, но и осознавали. Ради чего человечество, в отдельных случаях в ущерб своим личным интересам, постоянно стремилось и продолжает идти по пути расширения своих представлений о мире и закономерностях, проистекающих в нем. Для этого педагог организует проживание ценности знания своими учениками за счет следующих операций:

- раскрытие социального значения...Знания для человека, которое позволяет ему становиться свободным в этом мире, поскольку владея определенной исходной информацией, обладатель знания получает возможность прогнозировать последствия производимых им действий и предугадывать пути развития событий, (например, при изучении причинно-следственных связей в природе перед детьми открывается принцип взаимообусловленности как философской закономерности, реализуемой на разных уровнях организации - математической, физической, химической, биологической, психологической, социальной);

- раскрытие социального значения научной деятельности как пути к добыванию Знания, который позволяет человеку вскрывать сущность явлений, а не руководствоваться в своей жизни только "пошлым здравым смыслом";

- раскрытие социального значения персоналий, то есть ознакомление детей с биографиями великих исследователей, их научными и гражданскими подвигами;

- влияние Знания на организацию жизни на Земле, что в итоге приводит учеников к осознанию своей роли в изменении жизненного пространства, постоянно увеличивающегося для них по мере взросления.

Развитие самосознания детей стимулируется операциями, направленными на осмысление ими дела как события их жизни, их участия в нем - как совершение поступка. Педагог должен осознанию каждым ребенком роли другого человека в момент их совместной деятельности, подводить школьника к самостоятельной оценке своих духовных приобретений, учить

проектировать будущую жизнь в связи с происшедшим. Поэтому игра "Триптих", как и любая другая групповая деятельность детей, заканчивается рефлексивным анализом. Прежде чем расстаться с детьми, педагог задает им ряд вопросов: "Чем для вас стала эта игра? Что вы увидели в ней? Не напрасно ли было потрачено ваше время? Какие жизненные проблемы, на ваш взгляд, были подняты в этой игре? Помогли кто-то из "художников" или "зрителей" в решении этих проблем?" Аналогичные операции используются педагогом в конце урока, когда он предлагает детям осмыслить свое "Я" с позиции полученного ими знания.

Такой технологический алгоритм влияет на развитие и формирование субъектности ученика, позволяя ему активнее включаться в деятельность, соизмеряя и реализуя свои потенциальные возможности с реальным вкладом в общее дело.

### **3. СОЗДАНИЕ СИТУАЦИИ УСПЕХА И НЕУСПЕХА**

Известно, что деятельность человека, и в частности ребенка, является фактором развития его личности. Производя какие-либо усилия физического, интеллектуального, духовного плана, человек упражняется в том или ином виде деятельности, развивает свои способности, приобретает опыт и навык. Однако фактором развития личности становится не столько совершение трудовых операций, сколько получаемый результат, переживаемый как индивидуальное достижение, успех. Именно осознание личных индивидуальных достижений, оцениваемое субъектом как удача, как маленькая победа над самим собой, является стимулом его дальнейшего движения в этом направлении.

Нелепо было бы, например, полагать, что на повышение уровня профессионального мастерства начинающего кулинара повлияют его первые неудачные пироги. Более того, в большинстве случаев неуспех, сопровождающий начало его трудовой деятельности, может навсегда отбить желание заниматься ей. В то же время успешный результат, переживаемый начинающим пекарем как личное индивидуальное достижение, окрыляет его, и он берется за более сложные рецепты, действует увереннее, проявляет творчество и изобретательность, совершенствуется в профессиональном и личностном плане.

Традиционно считая успех атрибутом сцены и актеров, многие из нас оказываются невнимательными к достижениям и неудачам друг друга. Чаще всего при встрече люди ограничиваются формальным вопросом: "Как дела?" -и, как правило, слышат в ответ одно и то же слово: "Нормально!" Но что стоит за этим "нормально"? У одних — спокойная и ровная жизнь, у других - семейные или профессиональные неурядицы, для третьих это слово становится чуть ли не формальным откликом на столь же формальный вопрос. Правда, в последнее время некоторые из нас, просвещенные советами психологов, наших и зарубежных, стали отвечать иначе, выражая оптимизм в оценке нынешнего состояния своих дел.

А что отвечают дети на подобный вопрос, когда их спрашивают об успехах в школе? Да практически то же самое - "Нормально!.." И никого из нас, ни педагогов, ни родителей, это не беспокоит, потому что, привыкнув к нему, мы перестали совсем замечать скудность его толкования в устах детей. Для ребенка же его "нормально" означает обиду и разочарование, школьные невзгоды и неудачи, из которых он вынужден выбираться самостоятельно, порой лукавая и обманывая.

Специфика детского возраста такова, что все, за что бы ни брался ребенок, ему приходится осваивать с нуля. Учится ли он делать формы из песка, малюет ли первые свои шедевры, осваивает азбуку или письмо или же берется за нехитрые арифметические вычисления - все это деятельность, которую ему еще предстоит освоить. Именно в этот момент ему так необходима помощь взрослых, но не в плане выполнения за него этой деятельности, а в плане психологическом, когда родители или педагоги способствовали бы переживанию ребенком его первых достижений, его успеха.

Означает ли это, что педагог должен подыгрывать ребенку, подстраиваться под его интересы и настроения? Вовсе нет! Во-первых, следует отмечать только реальные достижения, выделяя какие-то наиболее удавшиеся элементы, например, хвостик у нарисованной собачки, наклон при написании слов, четкость дикции при чтении стихотворения и т.п. Во-вторых, необходимо способствовать этому успеху, организуя деятельность и инструктируя детей в наиболее оптимальных способах ее выполнения ("Попробуй начать...", "Возможно, получится лучше, если придерживаться следующего плана..." и т.п.).

Неудачник дома и в школе - это потенциальный неудачник на работе, в семейной жизни, в жизни в целом. Вот почему всех нас так беспокоит проблема успеха детей даже в самой несерьезной, на первый взгляд, игре, даже при выполнении самых элементарных поручений - типа забить гвоздь или сходить в магазин за хлебом. Понятно, что ребенок в силу своих возрастных особенностей далеко не всегда сможет выполнить порученное ему дело на должном уровне, но от раза к разу ему будет удаваться все больше и больше, и в итоге он справится с поставленной задачей. На этом пути восхождения к совершенству рядом с ним должен стоять взрослый, который бы и подстраховывал его, и давал советы, и помогал ребенку пережить свой, пока еще незначительный, успех. И здесь нельзя не вспомнить слова замечательного американского психолога У. Глас-сера, тонко подмечающего, что "...если ребенку удастся добиться успеха в школе, у него есть все шансы на успех в жизни"<sup>59</sup>.<sup>59</sup> Глассер У. Школы без неудачников. - М., 1991. С. 18

Говоря об успехе, мы имеем в виду не столько удачу или счастливый случай (например, самый легкий билет на экзамене), сколько хорошую результативность в достижении намеченного, а также связанное с этим индивидуальное осознание и общественное признание полученного человеком (или группой людей) результата. С точки зрения индивидуального

развития личности переживания, сопровождающие достижение успеха, определяют не только самочувствие и удовлетворение собой, но влияют на дальнейшее развитие, определяя его темпы и направленность, а также социальную активность личности.

В одних случаях успех оказывается неожиданным, и тогда, как правило, говорят о везении, счастливой звезде или рубашке, в которой родился этот человек. Вместе с этим успех представляет собой вполне закономерный итог явление кропотливых усилий в профессиональной, творческой, интеллектуальной и других видах деятельности.

Без ощущения успеха у ребенка пропадает интерес к школе и учебным занятиям, но достижение успеха в его учебной деятельности затруднено рядом обстоятельств, среди которых можно назвать недостаток знаний и умений, психические и физиологические особенности развития, слабая саморегуляция и другие. Поэтому педагогически оправдано создание для школьника ситуации успеха - субъективное переживание удовлетворения от процесса и результата (все целиком или какой-то части) самостоятельно выполненной деятельности. Технологически эта помощь обеспечивается рядом операций, которые осуществляются в психологической атмосфере радости и одобрения, создаваемой вербальными (речевыми) и невербальными (мимико-пластическими) средствами. Подбадривающие слова и мягкие интонации, мелодичность речи и корректность обращений, так же как открытая поза и доброжелательная мимика, создают в сочетании благоприятный психологический фон, помогающий ребенку справиться с поставленной перед ним задачей.

Например, начиная урок, учитель говорит: "Я очень рад нашей встрече и должен сказать, что сегодня у нас особенный день, поскольку нам предстоит интересная работа и каждый из вас сможет сделать для себя небольшое научное открытие..."

Предлагая ребенку выполнить какое-либо задание, педагогу следует вначале "снять страх" перед предстоящей деятельностью, чтобы ученику удалось преодолеть неуверенность в собственных силах, робость и боязнь самого дела оценки окружающих. В качестве парадигм здесь обычно используются следующие фразы: "Для тебя это просто, но если не получится...", "Мы все пробуем и ищем. Только так может что-то получиться...", "Не ошибается лишь тот, кто ничего не делает, поэтому...", "Люди учатся на своих ошибках и находят другие способы решения..." Такая предупредительная мера снимает с ребенка зажим, он становится более раскованным и уверенным, смелее реализует свои потенциальные возможности, действительно понимая, что попытка - не пытка.

Казалось бы, что может быть проще, чем сказать детям, приступающим к контрольной работе: "Контрольная довольно легкая...", "Этот материал мы с вами полностью изучили...", "Подобные задания мы выполняли не один раз..." Однако вместо этого ученики чаще слышат от учителя реплики назидательного либо угрожающего характера: "Предупреждаю, задания сложные...", "Контрольная как раз и покажет, на что вы годитесь...", "Я уже

заранее предвижу результаты и знаю..." Далеко не каждому ученику подобное обращение окажет добрую услугу и мобилизует его на работу.

Проиллюстрируем предлагаемый алгоритм конкретными примерами урока в 1-м и 9-м классах<sup>60</sup>. При поступлении детей в школу практически все из них умеют читать и рисовать, но писать буквы так, чтобы они получались красивыми, удается не всем. И вот здесь учитель создает ситуацию успеха. "Посмотрите, как это просто!" - говорит учитель и показывает на доске, как провести прямую линию, окружность, крючок. На уроке химии ученик проводит демонстрационный опыт, но боится, что он может пройти со взрывом. Тогда учитель поддерживает его: "У тебя все получится хорошо, ведь тебе удавались подобные опыты".

В целях усиления педагогического воздействия операция "снятие страха" дополняется операцией "авансирования" успешного результата: "При твоих способностях...", "Ты уже неоднократно демонстрировал нам, как следует преодолевать трудности, поэтому...", "Ты наверняка справишься, потому что..." (далее называются достоинства ученика - память, внимание, быстрота реакции, рассудительность либо, в зависимости от конкретных качеств, достоинства физического плана - сила, рост, ловкость и т.п.). Реализуя "авансирование", учителю необходимо выразить свою твердую убежденность в том, что его ученик обязательно справится с поставленной задачей, преодолеет трудности, с которыми он столкнется на пути продвижения к цели. Такая позиция педагога внушает уверенность ребенку в самого себя, свои силы и возможности.

Обратимся еще раз к примеру с контрольной работой, чтобы проиллюстрировать, как практически выглядит эта операция: "У вас обязательно получится...", "Я даже не сомневаюсь в успешном результате, так как...", "Воспользуйтесь этой возможностью, чтобы еще раз продемонстрировать всем окружающим свои уникальные способности..."

На уроке письма в первом классе учитель авансирует успех своих детей, говоря им: "У вас обязательно получится, стоит только потренироваться: ведь все школьники начинают с этого", а на уроке химии авансирование приобретает иную форму. "Ты умеешь обращаться со спиртовкой, умело нагреваешь пробирку..."

Вместе с этим не исключено, что реализация подобных операций может повлиять на формирование чрезмерно завышенной самооценки, и тогда ребенок, не задумываясь о последствиях, самоуверенно будет браться за любую, даже чрезвычайно сложную работу, результаты которой для него неожиданно могут оказаться плачевными и будут переживаться с большей остротой. Избежать такого положения позволяет реализация следующей операции, связанной со скрытым инструктированием ребенка в способах и формах совершения деятельности. Попутно заметим, что открытая инструкция не дает развивающего эффекта, так как школьник становится в этом случае своего рода средством выполнения педагогического замысла, а следовательно, не переживает ситуации успеха. Скрытая помощь реализуется путем намека, указания, пожелания: "Достаточно, чтобы было...",



"Возможно, лучше всего начать с ...", "Только, пожалуйста, не забудь о ...", "Мне (нам) было бы приятно, если бы тебе удалось..."

Вернемся к нашим примерам:

- контрольная работа - "Чтобы справиться с работой достаточно вспомнить формулы, в использовании которых мы тренировались на прошлом уроке и, конечно, не забывать, как оформляется решение задачи";

- первоклашкам педагог дает другой совет - "Достаточно положить правильно тетрадь и вести линию на себя";

- химику-экспериментатору напоминает - "Самое главное не забывать о технике безопасности и проводить опыт в вытяжном шкафу".

В этих фразах нет прямого указания на то, что и в какой последовательности должны делать дети (им предоставляется свобода выбора), но скрытая инструкция (как обозначение отдельных деталей) в процессе предъявления педагогического требования присутствует. Именно к этим деталям педагог вернется в тот момент, когда будет производить оценку полученного результата.

Большое значение в стимулировании активности ребенка имеет операция "внесение мотива". Если ему вместе с целью деятельности и описанием того идеального результата, который должен получиться в итоге, объясняется, ради чего, ради кого совершается эта деятельность, то его внимание смещается с цели на мотив и, выполняя задание или просьбу, он думает о людях, которым необходима его помощь. Формула внесения мотива выглядит примерно так. "Нам это так нужно...", "От тебя зависит успех всей нашей работы...", "Без твоей помощи товарищу никогда не справиться..."

Ориентация на Другого<sup>61</sup>, реализуемая через технологическую операцию "внесение мотива", содержит в себе большой педагогический смысл, поскольку раскрывает перед ребенком значимость его усилий для окружающих людей и, наоборот, значимость усилий и мнений этих людей для его развития.<sup>61</sup> Под Другим понимается любой человек или группа людей, на благо которых ориентируется ребенок. Поэтому слово "Другой" употребляется как категория и пишется с прописной буквы.

Внесение мотива может осуществляться на различных этапах создания ситуации успеха: в самом начале, когда еще даже не названо содержание предстоящего задания и требуется собрать внимание всех присутствующих; в процессе реализации технологического алгоритма, чтобы усилить значимость предстоящей деятельности; после выполнения задания для того, чтобы подчеркнуть важность достигнутого результата. В любом случае здесь осуществляется раскрытие социального значения и личностного смысла деятельности и ее результата, что в итоге увеличивает глубину индивидуальных переживаний.

В наших примерах это выглядит так:

- "Успех каждого из нас зависит и от того, какие условия для работы во время контрольной мы создадим друг другу";

- "Научившись правильно и красиво писать элементы букв, мы сможем красиво и разборчиво писать буквы и слова, из которых будут слагаться наши послания родным и близким";

- "Этот химический опыт важен для нас не только как иллюстрация выявленной закономерности, но и с точки зрения подготовки к лабораторной работе, когда всем нам придется работать со спиртовкой и легко воспламеняющимися реактивами".

Социальная направленность в момент педагогического воздействия должна быть дополнена для ребенка обозначением важности его усилий в предстоящей или совершаемой деятельности. Для этого предлагается использовать операцию, получившую название "персональная исключительность". Ее парадигмы: "Только ты и мог бы...", "Ни к кому, кроме тебя, я не могу обратиться с такой просьбой...", "Только тебе я и могу довериться..." Персональная исключительность, высказанная в адрес ребенка, повышает планку требования и ответственность за порученное дело, вселяет в ребенка определенную уверенность и надежду на успешный результат:

- "Именно на ваш класс я возлагаю особую надежду и уверен, что с контрольной справятся все без исключения";

- "Вы у меня молодцы, я на вас надеюсь!";

- "Я специально прошу тебя показать нам всем, как проводится этот опыт".

Для учителя эта операция не нова, однако он использует ее, как правило, применительно к ученикам благополучным, в то время как особую необходимость в ней испытывают ученики слабые, имеющие множество проблем и традиционно негативно оценивающие себя и свое поведение. Персональная исключительность меняет их стереотипы, вовлекает в социально ценностную деятельность, а значит, способствует проживанию новых отношений.

Так, например, перед началом урока, когда требуется поставить столы замкнутым кругом, учитель обращается к своим ученикам с просьбой: "Я прошу сильную половину нашего класса позаботиться о нашем удобстве, поскольку, во-первых, вы мужчины, во-вторых, вы сильные мужчины, а в третьих, мы-женщины!" Усиление персональной исключительности достигается, если избирается и номинируется более конкретный адресат обращения.

Завершается технологический алгоритм операцией "педагогическое внушение", которая побуждает к выполнению конкретных действий: "Начинай же...", "Нам уже не терпится...", "Так хочется поскорее увидеть..." При произнесении этих парадигм педагогом большое значение имеет тон (он должен быть ровным, спокойным и убедительным), пластика и мимика. Облик педагога должен побуждать ребенка в этот момент к действию, вселяя веру в успех:

- "Не будем терять время - приступаем к работе";

- "Я вижу, что не только мне, но и вам уже не терпится опробовать свои силы. Начинаем!";

- "Итак, закрепляй осторожно пробирку в штативе и начинай нагревать".

Заключительная оценка также имеет большое значение для ощущения школьником своего успеха. Содержательно она должна относиться не к результату в целом (хотя такая оценка тоже высказывается), а к каким-то отдельным деталям полученного результата, своим эмоциональным переживаниям в связи с увиденным. При этом педагогу нет необходимости кривить душой, заискивать или лицемерить: "Особенно тебе удалось...", "Больше всего в твоей работе мне понравилось...", "Наивысшей похвалы того, что ты сделал, заслуживает..."

По итогам контрольной работы учитель говорит: "Особенно меня порадовало ваше знание формул"; первоклашек педагог поддерживает иначе: "Посмотрите, до середины строчки нам всем уже удается справляться с заданием. Осталось совсем немного!"; "Обратите внимание на то, как был закончен опыт: пламя спиртовки не задувается, а гасится специальным фарфоровым колпачком".

Ситуация успеха особенно важна в работе с детьми, поведение которых осложнено целым рядом внешних и внутренних причин, поскольку позволяет снять у них агрессию, преодолеть изолированность и пассивность. Вместе с этим школьный учитель довольно часто сталкивается с другой проблемой - когда благополучный и в общем-то успевающий ученик, считая, что успех ему гарантирован предыдущими заслугами, перестает прилагать усилия в учебе, пускает все на самотек. В подобном случае ситуация успеха, создаваемая педагогом, приобретает форму своеобразного слоеного пирога, где между двумя слоями теста (между двумя ситуациями успеха) располагается начинка (ситуация неуспеха).

■ Ситуация неуспеха - это субъективное эмоциональное переживание неудовлетворения собой в ходе и результате совершения деятельности. Она не может рассматриваться в отрыве от ситуации успеха, а только лишь как этап при переходе от одного успеха к другому.

\* Педагогическое назначение ситуации неуспеха, как и ситуации успеха, заключается в создании условий для личного индивидуального развития ребенка. Вопрос о ее создании не может подниматься педагогом, если им не учитывается перспектива ее перехода в ситуацию успеха, если учитель не верит в своего ученика, не питает оптимизма относительно его успеха. Удовлетворение от личностных достижений должно сопровождать его на протяжении довольно значительного периода, возможно, даже стать привычным для него. Если ученик не находился на пьедестале своих личных индивидуальных побед, если его жизнь безрадостна и монотонна, то для него нельзя создавать ситуацию неуспеха.

Вспомним, к примеру, историю начинающей певицы Фроси Бур-лаковой из кинофильма "Приходите завтра". Профессор, обучающий ее пению, специально создает для нее ситуацию неуспеха, говоря о том, что время легких побед прошло, и необходимо много работать, чтобы достичь настоящего успеха. Не будь он ориентирован на такую перспективу певицы, вряд ли стал бы заниматься с ней.

Рассмотрение ситуации неуспеха в контексте личностного развития и успеха своих учеников представила учительница из города

Заречный, рассказавшая столь, казалось бы, непримечательный эпизод из школьной жизни. Ее класс дежурил по школе не в первый раз, всегда справлялся с этим заданием и даже получал благодарности от директора. Но однажды получилось так, что дежурство оказалось под угрозой срыва. Тогда ей пришлось создавать ситуацию неуспеха, говоря детям о том, что учителя надеялись на них, доверяли им и что хотели просить их помочь в дежурстве вечером на школьной дискотеке. Что если класс не может взять на себя такую ответственность и справиться с таким заданием, то проведение дискотеки оказывается под вопросом.

Возможность и необходимость создания ситуации неуспеха появляется только при наличии определенных условий, без которых она превращается в жестокое орудие манипуляции ребенком.

Первым условием выступают богатые ресурсы личности. Хорошие от природы способности ребенка позволяют ему довольно легко справляться со сложными для его сверстников заданиями, а следовательно, добиваться успеха в своей деятельности. Окрыленный успехом, который сопровождает его во всех начинаниях, он перестает прилагать усилия, утрачивает чувство ответственности. Как одаренному ребенку ему в течение какого-то времени еще удается получать высокие результаты, но постепенно такое безразличие к себе становится своеобразным тормозом для его личностного развития.

Вторым условием выступает завышенная самооценка, которая, как правило, проявляется на фоне богатых ресурсов личности. Высокий уровень притязаний, реально подтверждаемый в отдельных ситуациях, а потому рождающий иллюзию адекватного восприятия себя, создает для такого ребенка многочисленные сложности при взаимодействии с другими людьми.

В недрах завышенной самооценки зарождается третье условие - пренебрежительное отношение к окружающим. Будучи более развитым по сравнению со своими сверстниками, он в общении с ними часто поднимает проблемы и рассматривает их на таком уровне, который пока еще не доступен для многих. Это приводит к положению, когда окружение отторгает его, а он, удовлетворяя свои амбиции, занимает позицию "над" и еще четче обозначает этот разрыв.

В итоге одаренный ребенок становится изгоем и, находясь в неблагоприятной психологической атмосфере, замедляет темпы своего развития, останавливается в нем и даже деградирует.

Создание ситуации успеха на фоне и без того завышенной самооценки не может помочь ему. Единственное, что может и должен сделать педагог, - это создать ситуацию неуспеха, чтобы способствовать осознанию учеником своих достижений и неудач, возбуждая стремление к дальнейшему развитию.

Технологически создание ситуации неуспеха, по-видимому, складывается из тех же операций, что и создание ситуации успеха, но имеющих противоположную векторную направленность. Реализация же

технологического алгоритма начинается с последней операции -оценки детали деятельности.

В содержательном плане такая оценка должна производиться как автономное обозначение неудачи этого ребенка, исключая сравнение результатов его работы с результатами работы других. Это необходимо делать по двум причинам: во-первых, чтобы не нарушать этический принцип воспитания, о котором говорил еще К.Д. Ушинский, предостерегая педагога от сравнения одного ребенка с другим; во-вторых, потому, что результаты деятельности ребенка, обладающего хорошими способностями, могут и, как правило, оказываются выше результатов, которые получает ребенок со средними способностями.

Оценка детали деятельности, реализуемая педагогом, должна включать в себя сопоставление того, что удалось и что не удалось ребенку, как это у него получалось раньше и теперь, а также экстраполирование на будущее. Для этого могут быть использованы следующие парадигмы: "Твой результат мог бы быть лучше, если бы тебе удалось...", "Вероятно, ты и сам расстроен потому, что...", "Прежде тебе удавалось легко справляться с подобными заданиями, а сегодня...", "При таком отношении к делу ты и сам понимаешь, какие результаты тебя ожидают..."

Поясним операции создания ситуации неуспеха примером конкретного урока анатомии. Ученик рассказывает у доски о том, как движется кровь по большому и малому кругу кровообращения. При этом он допускает довольно серьезную ошибку, считая, что по артериям течет артериальная кровь, а по венам - венозная. На самом деле в легочной артерии находится кровь венозная (с большим содержанием углекислого газа), а в легочной вене - артериальная (с большим содержанием кислорода). Учитель создает ситуацию неуспеха и реализует первую операцию: "На фоне твоих предыдущих успехов такая оплошность меня не просто настораживает, а по настоящему расстраивает..."

Назначение данной операции - инициировать оценочное действие ребенка относительно своих результатов и усилий в процессе самоанализа и сопоставления.

Следующая операция - акцентирование трудностей в отличие от снятия страха, направляет внимание ученика на сложные моменты деятельности, заставляет его собраться, настроиться на серьезную работу. Используя эту операцию, педагог подчеркивает ответственность за выполнение работы и пытается активизировать мышление своих воспитанников: "Это не так просто, как может показаться на первый взгляд, поэтому...", "Предстоит сложная работа...", "Наиболее сложным здесь является..." В приведенном примере на уроке анатомии учитель говорит: "Самое сложное заключается в том, чтобы преодолеть ложную аналогичность: артерия-артериальная, вена - венозная и понять признак, по которому классифицируются кровеносные сосуды..."

Смысл этой операции не в том, чтобы запугать ученика, ввести в состояние страха и боязни, а в предварительной обрисовке наиболее

сложных моментов деятельности, максимальной концентрации его усилий. Поэтому тон, которым произносятся предлагаемые парадигмы, должен быть доброжелательным и уверенным, а не устрашающим и злорадствующим.

При создании ситуации неуспеха авансирование успешной деятельности ребенка заменяется ограничением его права на ее совершение. Реализуя эту операцию, педагог обозначает время, в течение которого действует его вето, либо называет виды деятельности, на которые оно распространяется.

Ограничение как частичное или временное запрещение должно иметь свои границы, чтобы у ребенка оставалась возможность для реабилитации. В отдельных случаях эта операция инструментуется педагогом через высказывание своих сомнений или неуверенности в силах, способностях, возможностях ученика. В качестве парадигмы здесь могут быть использованы следующие фразы: "Теперь я не могу вам доверять...", "Жаль, но мне придется попросить кого-то другого...", "Боюсь, что в ближайшее время вам едва ли удастся справиться...", "Я не совсем уверен, что именно вы сумеете сделать..." и т.п. В рассматриваемом нами примере звучит фраза: "Пожалуйста, разберись в этом вопросе, иначе мне придется просить помощи у класса..."

С помощью операции ограничения деятельности ребенка педагог стремится вызвать у него внутренний протест и желание доказать всем окружающим и себе самому свою состоятельность: что он не утратил своих способностей и может справляться с заданиями, качественно выполняя их.

Затем учитель еще четче обозначает свою позицию, поскольку вместо помощи, реализуемой через скрытую инструкцию при создании ситуации успеха, он отказывает ребенку в ней. Отказ от помощи - это скорее инструментуемая, чем реализуемая операция, поскольку, акцентируя внимание ребенка на трудностях, педагог уже помог ему, обозначив наиболее сложные детали предлагаемого задания.

Свое нежелание помогать воспитаннику педагог может сопровождать аргументацией принимаемого им решения и, кроме обозначения причин такой своей позиции, он также может оговорить условия, при которых помощь будет возобновлена.

Реализуя эту операцию, учитель не столько стремится подчеркнуть свою категоричность, хотя в отдельных ситуациях именно такая цель и преследуется им, сколько пытается активизировать самостоятельную деятельность детей: "Теперь я не буду вам помогать...", "До тех пор, пока..., вы можете не рассчитывать на мою помощь..." и т.п. В нашем примере педагог произносит: "Я не буду вам помогать, так как мы обсуждали уже эту закономерность и материал параграфа содержит вполне исчерпывающую информацию..."

За счет операции мотивационного усиления осуществляется раскрытие перед ребенком социального значения его отношения к делу. Реализуется она через сравнение личностного смысла, вскрываемого педагогом, и социальной нормы, предъявляемой ему в момент педагогического влияния. Раскрытие индивидуальной позиции производится путем подстановки мотива,

интерпретируемого как стремление ребенка показать себя в выигрышном виде, произвести на окружающих яркое, эффектное впечатление. Затем на контрасте предъявляется социальная норма, что в итоге выводит ребенка на самоанализ и самооценку реального уровня своих возможностей.

Для этого могут использоваться парадигмы типа: "Ты думал всех удивить...", "Ты думал, что лучше всех...", "Ты считал, что это легко, и поэтому..." Заканчивается же каждая из этих фраз констатацией определенного результата и проявившимся отношением. В используемом нами примере это выглядит так: "Ты считал, что материал настолько прост, что твоей эрудиции будет достаточно. Но сегодня и для тебя, я думаю, стало очевидным, что наука не терпит пренебрежения к себе..."

Реализуя данную операцию, педагог внимательно следит за тем, в чем ребенок видит причину своей неудачи: в себе ("Да, я действительно поторопился и не подумал..."), в других ("Учитель всегда предъявляет ко мне завышенные требования..."), в самом задании ("Оно оказалось настолько сложным, что вообще никто не смог бы справиться с ним..."). В зависимости от того, в каком направлении происходит анализ, следует производить его коррекцию, обращая внимание ребенка на себя, свои усилия и возможности.

Для этого может быть использована операция "сопоставление с ожидаемым". В этом случае педагог, выражая свое сожаление по поводу полученного результата, апеллирует к достоинствам (личностным, интеллектуальным, коммуникативным, физическим и т.д.) и создает такую психологическую атмосферу, в которой у детей появляется желание восстановить свою репутацию, исправить выявленные недочеты, с большей ответственностью и старанием выполнить задание. Звучит это примерно таким образом: "И это класс, который считается лучшим...", "Я думал, что при ваших способностях...", "Я надеялся, что вы, обладающие таким чувством ответственности..." и т.п. На уроке анатомии учитель продолжает: "Я никогда не мог подумать, что потенциальному медалисту нужно доказывать подобные постулаты..."

Психологическую решимость и активность, возникающие в этот момент, нельзя упускать, поэтому вслед за произведенной операцией педагог реализует внушение, включающее ребенка в деятельность, и сопровождает его внесением нового мотива: "Срочно исправить положение, пока...", "Нельзя упускать возможность доказать всем и себе в том числе, что...", "Если вы не хотите, чтобы о вас думали, то следует..." В приведенной ситуации педагог заканчивает: "Если ты хочешь, чтобы к тебе относились как прежде немедленно отыскивай свою ошибку и устраняй ее! Нам всем так не хочется разочаровываться в тебе".

Внесение нового мотива - это начало следующего этапа, этапа создания ситуации успеха, технология которого была представлена выше.

## **Тема 7. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕАКЦИЯ НА ПОСТУПОК**

В педагогической практике реакция учителя на поступок ученика интегрирует в себе весь технологический комплекс воспитательного влияния, куда входят и базовые, и комплекующие элементы. Владение всем этим набором позволяет педагогу в момент своего воздействия выделять задачу-доминанту и в соответствии с целевым устремлением переносить акценты с одной функции на другую. Определение доминирующих задач в конкретный ситуационный момент определяется тем, что видит педагог за действием ребенка, какой отклик это получает в его душе и как интерпретируется им детское поведение.

Со строго научной точки зрения далеко не каждое действие ребенка может быть названо поступком, и это ставит педагога в сложную терминологическую и ситуационную зависимость: ребенок закричал, бросил тряпку, затих и ушел в себя, увлекся решением задачи - что это? Поступок? Действие? Или еще что-то? Если предложить педагогу заняться классификацией увиденного, то на это будет потрачено все его время и не останется ни секунды на общение с детьми. На практике же наблюдается как раз обратное: реакция учителя (за редким исключением) следует сразу же, как только ребенок проявил себя. Это происходит оттого, что всякое действие последнего рассматривается учителем как поступок.

Что же такое поступок? Поступок - это совершаемое субъектом всякого рода деяние, имеющее моральную оценку. Включение в это определение понятия "деяние" содержательно расширяет трактовку поступка, поскольку, в отличие от "действия" как разнонаправленной целевой активности, оно дополняется моральной оценкой проявляемого субъектом отношения. Педагог, расценивающий поведение ребенка как действия, ориентируется на нормы, которые либо нарушаются, либо выполняются им, и в зависимости от этого к нему применяется метод "кнута" или "пряника". Работая в таком ключе с ребенком, из него удастся сформировать индивида, имеющего свои особенные, отличительные качества, но при этом он всегда остается объектом учительского влияния.

Если же рассматривать поведение ученика как поступок, удастся выявить и вскрыть, в первую очередь для него же самого, отношение, которое прячется за словом, фразой или действием, равно как и бездействием тоже. Выстраивая педагогическое воздействие как влияние на отношение воспитанника, учитель признает его субъектность и способствует развитию личности. Одно и то же поведение ребенка может быть оценено и как действие, и как поступок, но в зависимости от того, какую позицию займет педагог, будет зависеть характер и целевое устремление его воздействия.

Например, мальчик, играя с друзьями, бросил мяч и случайно попал в находившегося рядом малыша. Что это - действие или поступок? Расценивая ситуацию как действие, следует, видимо, пожурить этого мальчика и, ориентируясь на норму, сказать, что нужно быть более внимательным, когда играешь рядом с другими людьми. Анализ же ситуации с позиции поступка обнаруживает иную логику. Да, причинение боли малышу было



неспланированным, случайным актом, но как повел себя мальчик потом: подошел извиниться и пожалеть или, не обратив никакого внимания на эту случайность, продолжил игру со своими сверстниками. Оба этих варианта выявляют вполне определенное отношение, которое и становится объектом педагогического воздействия. Субъективная свобода при выборе ребенком отношенческой позиции требует от педагога тонкого прикосновения к его личности, опирающегося на технологические основы, итогом которого должно стать осознание ребенком себя как субъекта этого поступка.

Субъектная позиция ребенка выступает в качестве цели педагогической реакции на поступок и достигается в процессе реализации следующих функций: педагогической интерпретации действия, сопоставления действия с социальной нормой, прогнозированием возможных последствий. *Педагогическая интерпретация* осуществляется для того, чтобы ребенок увидел причину случившегося в собственных действиях. Этому помогают три операционных шага. Во-первых, зафиксировать событие и оценить его сточки зрения отношения "Ты..." (называется то, что произошло)". Во-вторых, зафиксировать и огласить состояние ребенка в этот момент "...потому, что..." В-третьих, внести и обозначить мотив его действия, чтобы усилить отношенческий аспект "...и хотел..." Например, ученик списывает с чужой тетради, учитель говорит ему; "Ты списываешь, потому что волнуешься, и не уверен в себе и не хочешь получить еще одну двойку..." Такая фраза позволяет педагогу выйти на отношение воспитанника к самому себе, чтобы затем стимулировать в нем процесс позиционной самокоррекции. Учитель не ругает и не отчитывает ребенка, он только констатирует то, что есть, то, что произошло.

Далее, чтобы помочь ученику произвести самостоятельную оценку собственных действий, следует сопоставление его действия с социальной нормой, с культурным образцом отношения к себе и другим людям. Эта функция реализуется с помощью таких операций, как наполнение оценки действий ученика социальным содержанием "...в обществе (обычно люди)...", вскрытие личностного смысла для субъекта ("Ты - сообщение"), оглашение личностного смысла педагога, наблюдающего и оценивающего поступок ("Я -сообщение"). Продолжение обращения выглядит следующим образом: "...Настоящие мужчины всегда преодолевают трудности с гордо поднятой головой и не прячутся за чужие спины. Ты, конечно же, не подумал об этом, а я всегда так переживаю, какие из вас получатся мужчины..." Вторая функция все дальше и дальше уводит ребенка от совершенного им действия, но все больше и больше обращает его внимание на поступок и отношение как характеристику этого поступка.

На последнем этапе учителем осуществляется прогноз возможных последствий действия ученика, чтобы помочь ему самоопределиться в содержании жизнедеятельности. Специфической особенностью технологической трактовки данной функции является то, что педагог снимает с себя обязанности арбитра в судьбе ребенка: он не говорит устрашающе: "Если ты..., то я тебя...", а только обрисовывает для ребенка

проекцию: "Если ты... то тебе..." Проекция последствий осуществляется по трем направлениям: временным (близкие и далекие) "...теперь в будущем...", персональным и по состоянию "...мне (тебе, другим)..." Завершается реакция принятием решения, которое становится логическим выводом из всего алгоритма "...поэтому я ..." В нашем примере эти операции могут принять следующий вид: "...теперь я еще больше беспокоюсь о том, как будут складываться твои отношения с девочками, да и с ребятами тоже. Поэтому я постараюсь найти для тебя дело, которое закалит бы мужской характер, а первый шаг в этом направлении ты можешь сделать сейчас уже сам".

Рассматривая вопрос педагогической реакции на поступок ученика, нельзя не сказать об особенностях работы с детьми осложненного поведения, или, как их чаще называют, детьми "трудными", "педагогически запущенными", "девиантными". Осложненное поведение ребенка определяется его особым положением в физическом и психологическом плане, богатством асоциального опыта и негативного отношения к себе. Такие дети легко обнаруживаются даже по внешнему виду: они неряшливы, грязны, их лексика не развита и наполнена разнообразными сленгами и нецензурными выражениями и т. д. Но такую же тревогу должен вызывать у педагога и отличник, использующий все, что окружает его, ради достижения своей корыстной цели.

Алгоритм, который предлагается читателю, был разработан совместно с доктором педагогических наук, профессором Н.Е. Щурковой и ее коллегами. Итак, как же он выглядит?

1. "Не удивляться" поведению ребенка. Это общее психиатрическое правило взаимодействия с человеком, находящимся в особом психическом состоянии, позволяет педагогу инструментовать поведение ребенка как некое жизненное явление, распространенное, к сожалению, среди людей:

- Да, это бывает...

- Это мне знакомо...

- Я это иногда встречал...

- У меня тоже это бывало в вашем возрасте...

- К сожалению, это часто бывает у ребят...

2. Содействовать психическому уравниванию путем "оправдания" поведения школьника. Большое значение здесь имеет интонационная окраска парадигмы, высказываемой спокойным, мягким и убедительным тоном, выдержанная этически и демонстрирующая частичное соглашение с ним:

- Может быть, любой на вашем месте...

- Я бы, возможно, тоже...

- Всякий бы на вашем месте... а вы еще...

3. Инструментовать свободу выбора, чтобы помочь примирению ребенка с самим собой:

- Конечно, вы имеете право... -Это ваше право...

- Вероятно, у вас есть причина...

- Каждый выбирает то поведение, которого он достоин. Поэтому...

4. Осветить предметный и социальный результат того, что сделано ребенком, чтобы способствовать самостоятельному осмыслению:

- Теперь...
- Вы, вероятно, хотели... а получилось...
- Вы, конечно, понимаете, что...
- Вы не подумали о том, что...
- Получилось, видимо, не то, что вы ожидали...

5. Предъявить иной способ поведения как альтернативу для самоопределения:

- Можно было бы...
- Другой способ видится мне...
- Иногда люди в этом случае...

6. Инициировать самосознание школьника, побуждая его выявить мотивы и объяснить причины случившегося:

- Что вы сами думаете...
- Как вы полагаете, чем это может кончиться...
- Что теперь будут думать о вас другие люди...
- Как после этого к вам будут относиться другие...

7. "Защита" от внешних оскорблений, чтобы создать условия для реализации ребенком себя на другом уровне культуры:

- Это проходит с возрастом...
- Может быть, вам показалось... -Это особенность характера...
- Человек слаб. Не все мы ведем себя достойно...

8. Неожиданное индивидуальное решение, нарушающее логику выстраиваемого воздействия:

- Но вопреки всему...
- И все же я надеюсь...
- Мне бы следовало, ... но...

Предлагаемый набор может производиться полностью пошаговым порядком, может прерываться в диалоге с ребенком и возобновляться вновь, но возможен вариант, когда из него выбираются отдельные операции. Это зависит от ряда причин: сложность поступка, состояние ребенка, профессионализм педагога и т.д. Одно здесь бесспорно - чем сложнее ребенок, тем большее количество шагов требуется для реакции на его поведение, но подчеркнем специально, что такое воздействие направлено не на исправление поведения, а на развитие способности к саморегуляции, личной ответственности за производимый ребенком выбор, что в итоге приводит к его субъектности.

## Тема 8. ЭТИЧЕСКАЯ ЗАЩИТА

Существуют различные способы защиты себя и своего достоинства от посягательства извне. В отдельных случаях эта защита обеспечивается физическими возможностями человека, в других - правовыми и охранительными нормами, в третьих - этическими способами. Остановим свое внимание на последних формах защиты, имеющих непосредственное отношение к работе школьного педагога.

Назначение этической защиты заключается в том, чтобы отстоять свое достоинство от посягательств на него. Отдельным людям такую форму защиты обеспечивает их внешний облик, их умение подать себя так, что окружающие проникаются уважением и симпатией. Но что делать тем из нас, кого природа не одарила столь эффектными внешними данными? В этом случае следует воспользоваться приемами этической защиты.

Для педагога такие умения важны чрезвычайно, поскольку дети, з силу своих возрастных особенностей, порой причиняют боль человеку, даже не подозревая об этом, а лишь копируя чьи-то фразы, чье-то поведение. Так, однажды услышав на улице фразу "Сейчас, только шнурки поглажу...", мальчик решил воспользоваться ей и на распоряжение мамы: "Мой руки и за стол..." - отреагировал этим выражением. Прошли годы, мальчик вырос, но воспоминание о том случае до сих пор болью отзывается в его душе. Разве хотел он обидеть самого родного на свете человека? Нет! Но он не мог представить себе результата такой "шалости".

При нарушении этики взаимоотношений каждый раз возникает парадоксальная ситуация: тот, кто ни в чем не виноват, - страдает, а обидчик, как правило, находится в более выигрышном положении. Этическая защита исправляет эту несправедливость, открывая возможность не только защиты как таковой, но и коррекции поведения партнера, и углубления взаимоотношений с ним. С позиции функционально-операционного подхода перечисленные возможности представляют собой функции, реализуемые педагогом в ответ на недостойное слово или действие ученика. Но рассмотрим все по порядку.

**Первая функция** - сохранение собственного достоинства в момент грубости, звучащей в наш адрес. С помощью этой функции педагог выставляет заслон оскорблению, не слышит, не принимает его, подчеркнуто показывая ребенку невозможность такого обращения к себе и человеку вообще. Операционно это может иметь следующий вид:

1. *Операция "вопрос на воспроизведение"* ставит обидчика в положение, когда, ссылаясь на то, что недослышали или были чем-то очень увлечены, его любезно просят повторить еще раз фразу, с которой он обращался, и тем самым нарушают логику его действий и подталкивают к поиску иных, более культурных форм обращения и поведения. Выглядит это так: "Простите, я не расслышал...", "Простите, я был так увлечен...", "Вы, кажется, что-то сказали...", "Не могли бы вы еще раз повторить, я увлекся работой. Пожалуйста!". Здесь важно, чтобы интонационно не было никакой иронии,

подтекста. Просьба должна быть искренней, выражающей острое желание услышать человека. В случае повторного произнесения грубости парадигма сохраняется, но интонационно высказывается уже более жестко, выражая подтекстом, что подобного обращения к себе человек не услышит никогда.

2. *"Наивное удивление»* тоже помогает сохранить достоинство, не допустить грубости в свой адрес. Пострадавший как бы недоумевает относительно формы обращения, содержания фразы, ее эмоциональной окраски и т.д. Наивность, присутствующая в такой реакции, специально инструментуется: "Это вы мне?", "Разве так бывает?", "Разве так можно?" Большое значение для реализации этой операции имеет пластико-мимическое выражение. Оно должно соответствовать произносимой реплике и говорить о невозможности подобного характера общения между людьми, а возможно, даже о сожалении и разочаровании в человеке, который проявляет себя таким образом.

**Вторая функция** - корректировка поведения партнера - осуществляется как продолжение и развитие первой функции. С нее нельзя начинать, это может вызвать агрессию и еще больший поток оскорблений. Особенно важна эта функция для педагога, взаимодействующего с ребенком, которому необходимо предложить иной способ поведения и общения. В этих целях могут быть использованы следующие операции.

1. *"Ссылка на свои слабости"*, позволяющая инструментовать внешнее принятие вины на себя, что заставляет партнера менять свою точку зрения и вслед за оскорблением извиняться или говорить комплимент. Парадигма такой операции строится примерно так: "Я, наверное...", "У меня, наверное..." - и далее следует фраза, инструментующая принятие вины на себя. Например, ученик проявил нетактичность, отзываясь о внешнем виде учительницы, она говорит: "Я, наверное, выгляжу больной и усталой, и вы беспокоитесь о моем здоровье? Спасибо, что вы столь чутки ко мне. Но, может быть, женщине не следует говорить о ее внешности?.." или: "Я сегодня очень спешила и, наверное, что-то не так сделала в своем макияже и этим разочаровала вас?.."

2. *"Окультуренное воспроизведение"* - это произнесение фразы, повторяющей смысл, но оформленной культурно. Эта операция дает конкретный наглядный образец обращения в контексте возникшей ситуации. В качестве парадигмы здесь используется фраза "Если я вас правильно понял..." Проиллюстрируем это школьной ситуацией. Ученик, не успевая записать за учителем предложение, буквально выкрикивает: "Помедленнее!". Педагог отвечает: "Если я вас правильно понял, уважаемый Сергей, то вы хотели сказать: "Уважаемая Марина Николаевна, не могли бы вы еще раз повторить это предложение, а то я никак не успеваю?!" Разве я могу отказать вам в такой просьбе?.." - говорит учитель.

**Реализация третьей функции** - сохранение достоинства партнера - развивает и углубляет взаимоотношения с ним, предоставляет ему возможность проявить себя иначе, на более высоком культурном уровне, реабилитироваться. Не сохранив достоинства партнера, перейдя на

нравоучение или ответное оскорбление, учитель теряет собственное достоинство и провоцирует ребенка на дальнейшую грубость. Назовем и для этой функции две операции.

1. *"Подстановка мотива"*, осуществляемая путем оглашения доброго, вероятно, намерения ребенка, которое внешне приобрело иную форму. Фраза строится как утверждение позитивной направленности, с которым трудно не согласиться: "Ты (вы), наверное, хотел...", "Ты (вы), скорее всего, хотел..." Например, мальчик, увидев огромный перстень учительницы, восклицает: "Вот это да!.." На что следует реакция: "Ты, наверное, хотел сделать мне комплимент и обратить внимание всех ребят на мой перстень?.. Спасибо! Я тронута твоим вниманием".

2. *"Оправдание поведения"* выглядит как расценивание поступка ребенка в доброжелательном смысле. Для этого используется следующие речевые формулы: "Конечно, всякий...", "На твоём месте...", "И я (мы) бы, наверное...". В приведенном выше примере с перстнем реакция учителя выглядела бы так: "Конечно, всякий на твоём месте обратил бы внимание на такой перстень", "Конечно, всякий, кто имеет такой тонкий вкус, как у тебя, не остался бы равнодушным к такой красоте", "И я бы, наверное, не удержалась от восхищения, увидев такую красоту".

Кроме перечисленных операций, для этической защиты могут быть использованы и более жесткие формы, применение которых требует больших психических затрат и одной, и другой стороной.

Не используя возможности легких и изящных операций этической защиты, педагог не имеет морального и профессионального права переходить к ним.

1. *"Оставить человека наедине с собственным поступком"* означает демонстративно прекратить (на какое-то время) отношения с ним, предварительно озадачив его оценкой собственного поступка или слов: "Вы, наверное, и сами не осознаете...", "Если вы когда-нибудь сумеете понять,, то вам, наверное, будет неловко (стыдно)". Важной деталью этой операции является физическое самоустранение от дальнейшего разговора, в противном случае придется отвечать на вопрос: "А что я такого сделал?"

2. *"Противопоставление достоинств партнера его поведению"* осуществляется как сравнение "Вы такой,, а..." Кажущаяся легкость этой операции порой оборачивается сложностью отыскания достоинства, особенно в момент напряженных отношений, поэтому фраза может иметь варианты: "Я считал вас...", "Вы производили впечатление..." и т.д.

3. *"Великодушное прощение"*, или *"Царский подарок"*, выглядит как позволение подобного обращения с собой, но на самом деле жестко пресекает такую практику: "Если уж тебе так хочется...", "Если только этого тебе и не хватает для счастья..." С одной стороны, фраза действительно содержит в себе разрешение, а с другой - ее подтекст, категоричным образом накладывает табу, обозначая перспективу развития отношений.

Перечисленные операции не исчерпывают всего многообразия способов этической защиты. Какие-то из них носят индивидуальный характер, какие-

то более общий. Внимательное отношение к жизни, литературе, кино позволит педагогу обнаружить бесконечное множество этических форм защиты своего достоинства. Например, в период написания данной книги по телевидению демонстрировался художественный фильм "Гараж", в котором два действующих лица защищали свое достоинство, используя такие парадигмы: "Я и не думал, что должен отчитываться перед... за...", "Вы хотели оскорбить меня, а..."

## **Тема 9. ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ КАК НАУЧНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ**

Дальнейшее развитие педагогической технологии связано с расширением дополнительных (комплекующих) слагаемых, с одной стороны, и с углублением изучения уже выявленных - с другой. К числу перспективных направлений относятся такие разделы, как технология создания проблемной ситуации, технология педагогического средства, специфика педагогического общения с девочками, специфика педагогического общения с мальчиками, технология педагогической импровизации. Остановимся на каждом из них, чтобы обозначить исследовательскую тенденцию поставленных вопросов.

Технология создания проблемной ситуации изучается сегодня, как правило, в дидактическом аспекте, и надо признать, здесь накоплен довольно обширный материал. Рассматривая обучение как составную часть, как средство воспитания, можно было бы удовлетвориться этими разработками, однако в контексте воспитательного воздействия проблемная ситуация используется еще слабо, хотя ее эффект в развитии личности огромен. Функциональный взгляд на это явление обнаруживает три направления педагогической деятельности: активизация мышления и духовных переживаний, стимулирование самостоятельной работы детей по преодолению возникающих затруднений, формирование потребности и навыка саморазвития.

Опираясь на функциональный блок, становится возможным назвать и отдельные операции, с помощью которых они реализуются практически: использование проблемных вопросов, на которые нельзя дать однозначного ответа; незавершенность изложения; игровое, соревновательное изложение; создание творческих микрогрупп для решения поставленной проблемы; творческие задания и т.д.

Технология педагогического средства призвана избавить педагога от постоянной зависимости от разнообразных методических разработок, на основе которых якобы только и осуществляется воспитание. Рассматривая воспитание как процесс вхождения ребенка в контекст человеческой культуры, нельзя умалять роли педагога в раскрытии перед ним палитры культурных ценностей. Однако это не означает, что мероприятия, проводимые одним воспитателем с одними детьми, будут столь же эффективны в работе другого воспитателя с другими детьми. Подбор

воспитательных средств производится в строгом соответствии с потребностями данного коллектива, воспитательной целью, которая определяет необходимость рассмотрения той или иной ценности, а в зависимости от этого выстраивается и воспитательная работа педагога.

В качестве воспитательного средства может быть использован практически любой объект действительности, за исключением самого человека, являющего собой наивысшую ценность. Транслируя ребенку мир и культуру, педагог не просто сообщает ему знания, а раскрывает и передает ценностное отношение к предметам и явлениям, окружающим человека в жизни. Разнообразие объектов действительности порождает разнообразие средств, что, в свою очередь, вызывает появление новых, оригинальных форм работы с детьми. Используя эти средства, педагог помогает ребенку познать окружающий мир в его социальном и личностном значении, научиться взаимодействовать с ним и определить свое место в этом мире.

Механизм превращения объекта в средство воспитания довольно прост и по существу заключается в привнесении ценности человека. Любой предмет, от самой обычной и невзрачной вещицы до яркого и дорогого украшения, может быть предъявлен с позиции человека, его переживаний, значимости для его жизни. Раскрытие ценности - это не обозначение цены, а как раз наоборот - ее развенчание. Какова, скажем, цена пожелтевшей от времени фотографии или старой, случайно обнаруженной где-то на чердаке, детской игрушки? А какова ценность? Она заключается в тех переживаниях радости и грусти, удовлетворения и печали, которые испытывает человек, погружаясь в воспоминания при виде этих обычных предметов.

Движение педагога в процессе создания форм воспитательной работы с детьми может осуществляться в двух направлениях: от идеи к средству и от средства к идее. Поясним эту мысль примером. Взяв в руки обычный конверт, мы начинаем анализировать и думать, для чего используется этот предмет. В конверт вкладывается письмо, являющееся средством общения между людьми. В письмах они сообщают друг другу новости, делятся впечатлениями, интересуются жизнью друзей, поздравляют их. Значит, в конверт можно вложить пожелание другу, а это уже форма работы с детьми. Осталось только продумать методику: как предъявить конверт, как его украсить, как передавать от одного ученика к другому и т.д. Поиск этой формы мог осуществляться и иным порядком - от идеи дружеского общения. Тогда пришлось бы искать средство общения, по обнаружении которого родилась бы и форма.

Одной из актуальных проблем педагогической технологии является проблема создания предметно-пространственной среды. Понятие "среда" довольно обширно и многогранно. Она может рассматриваться с разных точек зрения, и ее описание будет определяться ракурсом рассмотрения химическим, физическим, философским, социальным, психологическим, педагогическим и т.д. Широкое толкование среды связано с ее пониманием как всего того, что окружает нас, оказывает на нас какое-либо воздействие и на что мы реагируем. Социально-педагогический взгляд на среду сужает это



понятие до среды человека, которая, как пишет Л.И. Новикова, представляет собой "не просто его окружение, а то окружение, которое он воспринимает, на которое реагирует, с которым вступает в контакт, взаимодействует"<sup>63</sup>.<sup>63</sup> Новикова Л.И. Школа и среда / Новое в жизни, науке, технике. Сер. "Педагогика и психология"; № 8/. - М., 1985. С. 3.

Исходя из этого определения, становится понятным, что одно и то же окружение для разных людей будет иметь разное значение, а следовательно, среда одного будет отличаться от среды другого.

Среда, в которой находится человек, во многом определяет темпы и характер его развития, не случайно, поэтому среда издавна рассматривается педагогами как фактор развития личности. Достаточно вспомнить идеи Я.А. Коменского, Т. Кампанеллы, К.Д. Ушинского, Л.С. Выготского, М.М. Бахтина, СТ. Шацкого, чтобы увидеть, как усиливалось внимание к этой проблеме. В исследованиях этих и других ученых прослеживается движение от понимания среды как естественного окружения ребенка к рассмотрению среды как средства воспитания.

Предметно-пространственная среда, в которой осуществляется деятельность ребенка, является частью социальной среды и может быть определена как совокупность естественного и вещного окружения, создаваемого или подчиняемого человеком. Предметы, входящие в эту среду, помимо своего утилитарного значения являются для ребенка источником знаний и эмоций, отображают отношение других людей и самого школьника. Процесс создания какой-либо вещи (стула, книги, авторучки, указки и т.д.) ставит людей в определенные трудовые отношения, которые и запечатлеются в ней в некой застывшей форме. При взаимодействии с этим предметом ребенок реализует свое отношение и преобразует его. Однако надо заметить, что отношение, заложенное в предмете, не всегда прочитывается ребенком: отдельные вещи оказываются уже настолько привычными для детского глаза, что он не в состоянии самостоятельно "распредметить" их, увидеть за утилитарным значением отношение. Педагог может и должен помочь ученику справиться с этой задачей, показав в процессе общения с детьми ценность обычного предмета в его проекции на человека. Этот процесс может идти и обратным порядком, когда в результате их совместной деятельности создается какая-то вещь, посредством которой отношение передается другим людям.

Предметно-пространственная среда, окружающая ребенка, только тогда приобретает статус воспитывающей, когда она пронизана отношением влиянием на него. Из этого следует важное правило организации предметно-пространственной среды: ничего лишнего! Это приводит к удобству (минимум усилий и максимум результата) и порядку, то есть функционированию каждой вещи. Порядок определяет и ряд других условий: гигиенических, санитарных, эстетических и связанных с ними этических, экономических, правовых.

С психологической точки зрения, предметно-пространственная среда должна доставлять ребенку удовлетворение, не раздражать и не отвлекать, а

создавать комфортные условия для работы и личностного развития. Отсюда проистекает требование к цвету: сине-зеленые тона успокаивают и в теплое время года смотрятся привлекательнее, чем зимой; красно-желтые, наоборот, возбуждают и в зимнюю стужу как бы согревают.

Педагогический взгляд на эту проблему высвечивает взаимное влияние среды и личности друг на друга: под воздействием среды изменяется человек, который по-новому воспринимает ее и преобразует в соответствии с новыми потребностями. Усиление воспитательного влияния среды осуществляется за счет активного вовлечения детей в ее преобразование. Для этого используются как индивидуальные, так и групповые формы работы, определяющиеся потребностями школы и класса.

Технология педагогической импровизации как бы завершает рассмотрение педагогической технологии, но не ставит точку в дальнейшем ее изучении.

В переводе с латинского *импровизация* означает *непредвиденное*. Педагогическая импровизация может быть определена как мгновенная педагогическая реакция учителя на непредвиденное поведение ученика, осуществляемая на уровне культуры и воспитательной цели. Непрофессионал импровизирует всегда, так как для него всё, с чем бы он ни встретился, - непредвиденное. Импровизация требует большого психического напряжения, которое в силу физических возможностей человека не может быть длительным, а тем более постоянным. В итоге это приводит малопрофессионального педагога к психическим срывам или к выработке шаблонов, на основе которых он и осуществляет свою деятельность. К импровизации следует готовиться, ибо известно, что самой хорошей импровизацией является та, которая подготовлена заранее.

Такое утверждение вовсе не означает, что можно предусмотреть все ситуации, которые возникают в работе педагога с детьми. Подготовка к встрече с непредвиденным означает в данном случае развитие профессионального мастерства, отработку и освоение профессионально значимых умений, обогащение своего индивидуального опыта и личностное становление.

С технологической точки зрения, импровизированная реакция учителя осуществляется через следующие шаги.

1. Профессиональная оценка ситуативного состояния ученика. Выявление этого параметра определяет стиль, характер и направленность педагогического воздействия, его дозу и интенсивность, степень вмешательства в естественный ход события.

2. "Принятие позиции" учеников, обеспечивающее пристройку и вхождение педагога в контекст возникшей ситуации как равноправного участника.

3. Публичное признание достоинства ученика, проявленного в этом поступке. Данная операция позволяет перевести, поднять ситуацию на более высокий культурный уровень и изменить ракурс рассмотрения проблемы.

4. Анализ собственных возможностей и ресурсов педагога, то есть определение того, что он может сделать, реагируя на ситуацию. Например, на уроке биологии на слова школьника о том, что "пища из ротовой полости падает в желудок", стажирующийся студент отреагировал так: он встал вверх ногами и на глазах у всего класса стал есть печенье, доказывая, что пища не падает, а продвигается по пищеводу.

5. Перехват инициативы и перевод деятельности в позитивное русло. Ярким примером здесь может служить стихотворение А. Барто о том, как дети играли в стадо. Приведем лишь отрывок, иллюстрирующий, как Анна Николаевна перехватывает инициативу детей:

... А она в ответ: Да что вы?

Ладно, если вы коровы,

Я тогда - пастух.

И прошу иметь в виду:

Я коров домой веду.

\*

\*

Обозначенные перспективы отражают стремление показать пути и направления дальнейшего развития педагогической технологии и не претендуют на окончательное решение. В процессе исследования этих элементов их содержание может существенно измениться, и, вероятно, будут открыты новые грани этой увлекательной, имеющей огромную практическую значимость науки.

### 3. УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ ПО ДИСЦИПЛИНЕ

#### ОСНОВНАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования: Монография Ростов н/Д, 2000.
2. Вульфсон Б.Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 208 с.
3. Кульневич С.В. Педагогика личности от концепций до технологий: Учеб.-практич. Пособие для учителей и классных руководителей, студентов, магистрантов и аспирантов, слушателей ИПК.- Ростов – н/Д: Творческий центр «Учитель», 2001. – 160 с.
4. Лещинский В.И. Педтехнология личностной ориентации. – Воронеж, 1998.
5. Питюков В.Ю. Основы педагогической технологии. Учебно-практическое пособие - М.: Ассоциация авторов и издателей «ТАНДЕМ»: «РОСПЕДАГЕНСТВО», 1999. – 176 с.
6. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем. – М.: ИК «Логос», 1999. – 272 с.

Щуркова Н.Е. Практикум по педагогической технологии. – М.: Педагогическое общество

#### Дополнительная литература

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. - М., 1991.
2. Азаров Ю.П. Искусство воспитывать. - М., 1985.
3. Асмолов А.Г. Психология индивидуальности. - М., 1986.
4. Баланюк Г.И. О педагогической технике //Советская педагогика.-М., 1965. № 1.С. 125-130.
5. Батракова С.Н. Основы профессионально-педагогического общения: Учебное пособие. -Ярославль, 1986.
6. Белостоцкая Н.Г. Культура публичного выступления: Краткие методические указания и упражнения. - М., 1972.
7. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих отношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы: Пер. с англ. - СПб., 1992.
8. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии, - М., 1989.
9. Боголюбов В.И. Педагогическая технология: эволюция понятия //Советская педагогика. - М., 1991, № 9. С. 123-128.
10. Бодалев А.А. Личность и общение //Избранные труды. - М., 1983.
11. Верб М.А., Куценко В.Г. Педагогическая техника //Теория и методика коммунистического воспитания в школе. - М., 1974.
12. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк. - М., 1967.

13. Галахова П.В. Влияние элементов педагогической техники на осознаваемые и неосознаваемые компоненты психики //Психическая саморегуляция в педагогическом процессе. /Отв. ред. И.Е. Шварц. -Пермь, 1977.
14. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию.-М.. 1988.
15. Гиппиус С.В. Гимнастика чувств: Тренинг творческой психотехники. -М.-Л., 1967.
16. Голубовский Б. Пластика в искусстве актера. - М., 1986.
17. Гордин Л.Ю., Коротов В.М., Лихачев Б.Т. Методика педагогического воздействия. - М., 1967.
18. Грэхэм Д. Как стать родителем самому себе. Счастливый невротик или Как пользоваться своим биокомпьютером в голове в поисках счастья. - М., 1993.
19. Динейка К. Движение, дыхание, психофизическая тренировка. - М., 1986.
20. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. - М., 1987.
21. Ершов П.М. Сочинения: В 3-х т. /Отв. ред. В.М. Букатов.-М., Т. 1: Технология актерского искусства.-М.,1992.
22. Зимбардо Ф. Застенчивость. - М., 1991.
23. Иоч Э.О. Основы педагогического мастерства преподавателей высшей школы //Совершенство педагогической работы в вузе. -Челябинск, 1979.
24. Кан-Калик В.А., Никаноров Н.Д. Педагогическое творчество. -М.. 1990.
25. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. - М., 1987.
26. Карнеги Д. Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей: Перевод с английского, - М., 1990.
27. Киппер Д. Клинические ролевые игры и психодрамы. - М., 1993.
28. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе: /Анализ зарубежного опыта/. - М., 1989.
29. Кнебель М.О. Поэзия педагогики. - М., 1996.
30. Коротов В.М. Введение в общую теорию развития личности: Лекции. - М., 1991.
31. Кроль Э.М., Михайлова Е.Л. Человек-оркестр: Микроструктура общения. - М., 1993.
32. Куликов В.Н. Психология внушения: Учебное пособие. - Иваново, 1973.
33. Леви В.Л. Искусство быть собой. - М., 1977.
34. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. - М., 1979.
35. Мудрик А.В. Общение школьников. - М., 1987.
36. Натанзон Э.Ш. Приемы педагогического воздействия. - М.,1972

## Глоссарий.

**1. Педагогический процесс** - специально организованное, развивающееся во времени и в рамках определенной воспитательной системы взаимодействие воспитателей и воспитанников, направленное на достижение поставленной цели и призванное привести к преобразованию личностных свойств и качеств воспитанников.

**Функции педагогического процесса:** образовательная, воспитательная, развивающая.

**Структура педагогического процесса - основные компоненты:** целевой, содержательный (отношения, ценностные ориентации, опыт деятельности и общения, знания); деятельностный (формы, способы, средства); результативный; ресурсный (социально-экономические, нравственно-психологические, санитарно-гигиенические и др. условия, нормативно-правовое, информационно-методическое, материально-техническое, финансовое обеспечение).

**2. Педагогическая система** - целостное единство всех факторов, способствующих достижению поставленных целей развития человека. Основные признаки педагогической системы: полнота компонентов, причастных к достижению цели; наличие связей и зависимостей между компонентами; наличие ведущего звена, ведущей идеи, необходимых для объединения компонентов; появление у компонентов системы общих качеств.

**3. Личностно-ориентированное образование** -

- системное построение взаимосвязи учения, обучения, развития (И.С. Якиманская)
- это такое обучение, где во главу угла ставится личность ребенка, ее самобытность, самоценность, субъектный опыт каждого сначала раскрывается, а затем согласовывается с содержанием образования.

**4. Принцип** - это исходное, начальное положение, которым руководствуются педагог в своей практической деятельности. Принципы обучения и воспитания впервые были сформулированы Я.А. Коменским. В «Великой дидактике» он детально раскрывает принципы наглядности, сознательности, последовательности, прочности усвоения знания.

Современная отечественная система воспитания руководствуется следующими принципами [19, с.9]:

- связь воспитания с жизнью, социокультурной средой;
- воспитание в коллективе и через коллектив;
- опора на положительное в личности ребенка;
- гуманизация педагогического процесса;
- личностный подход;
- демократизация педагогического процесса;
- культуросообразность педагогического процесса;

- единство воспитательных воздействий школы, семьи и общественности;
- педагогическое руководство и самостоятельная деятельность, активность школьников;
- комплексность, целостность, единство всех компонентов воспитательного процесса.

**5. Закономерности** - связи, зависимости, сплочения, которые существуют объективно, независимо от сознания и воли человека.

К этим закономерностям относятся следующие:

- Воспитание личности происходит только в процессе включения ее в деятельность.
- Воспитание есть стимулирование активности формируемой личности в организуемой деятельности.
- В процессе воспитания необходимо проявлять гуманность и уважение к личности в сочетании с высокой требовательностью.
- В процессе воспитания необходимо открывать перед учащимися перспективы их роста, помогать им добиваться радости успеха.
- В процессе воспитания необходимо выявлять положительные качества учащихся и опираться на них. В воспитании необходимо учитывать возрастные и индивидуальные особенности учащихся. Воспитание должно осуществляться в коллективе и через коллектив.

- 6. Педагогическое проектирование** - это деятельность субъекта/субъектов образования, направленная на конструирование моделей преобразования педагогической действительности. Сущность педагогического проектирования состоит в выявлении и анализе педагогических проблем и причин их возникновения, построении ценностных основ и стратегий проектирования, определении целей и задач, поиске методов и средств реализации педагогического проекта.
- 7. Содержание обучения** педагогически адаптированные основы наук, изучаемые в школе, совокупность знаний, умений и навыков, которые должны быть усвоены учениками, включает помимо «готовых» знаний и опыта осуществления деятельности по образцу, также опыт творческой деятельности и эмоционально-ценностных отношений.
- 8. Государственный образовательный стандарт** - установлены Законом РФ «Об образовании»; определяют обязательный минимум содержания основных образовательных программ, максимальный объем учебной нагрузки обучающихся, требования к уровню подготовки выпускников.
- 9. Саморазвитие** (по Л.Н.Куликовой) личностное саморазвитие - психологический механизм «человекообразования», проявляет себя как механизм обретения человеком своей человеческой сущности; личностное саморазвитие выступает инструментом духовно-нравственного самообогащения человека. При этом сама эта работа с собой требует нравственные потенциалы личности, которые еще и наращиваются. Одновременно с этим человек вырабатывает опыт внутреннего взаимодействия с самим собой рефлексивного

ценностного самовосприятия, самоконтроля, самостимулирования и самоограничения своей активности, сознательней саморегуляции деятельности, поведения и внутреннего состояния; саморазвитие может быть рассмотрено как фактор инкультурации человека. Способность к активно-творческой позиции человека не может быть задана никем - она приобретается только им самим в результате целеустремленных усилий, направленных на изменение самого себя; личностное саморазвитие значимо как путь социализации человека. Успешная социализация актуализирует саморазвитие человека; личностное саморазвитие является критерием зрелости личности. Зрелость личности выражается во внутреннем локусе контроля, полной ответственности за собственные помыслы и действия.

10. **Авторитарный стиль** - единоличное управление руководством коллективом, без опоры на актив. Учащимся не позволяют высказывать свои взгляды, критические замечания, проявлять инициативу, тем более претендовать на решение касающихся их вопросов. Учитель последовательно предъявляет к учащимся требования и осуществляет жесткий контроль за их выполнением.
11. **Попустительский стиль** - учитель стремится как можно меньше вмешиваться в жизнедеятельность учащихся, практически устраняется от руководства ими, ограничиваясь формальным выполнением обязанностей и указаний администрации.
12. **Творческая индивидуальность педагога** — это высшая характеристика его деятельности, как и всякое творчество, она тесно связана с его личностью. Труд педагога составляет три компоненты: педагогическая деятельность, педагогическое общение, личность.
13. **Профессиограмма** - описание и классификация существующих профессий по определенным критериям (пед-м, психол-м, мед-м, эконо-м, технологич-м).
14. **Педагогическая деятельность** — это профессиональная активность педагога, с помощью различных действий решающего задачи обучения и развития (обучающая, воспитывающая, организаторская, управленческая, конструктивно-диагностическая). Такая активность включает в себя пять компонентов: гностический, решающий задачу получения и накопления новых знаний о законах и механизмах функционирования педагогической системы; проектировочный, связанный с проектированием целей преподавания курса и путей их достижения; конструктивный включает действия по отбору и композиционному построению содержания курса, форм и методов проведения занятий; организационный решает задачи реализации запланированного; коммуникативный включает в себя действия, связанные с установлением педагогически целесообразных взаимоотношений между субъектами педагогического процесса.
15. **Педагогическое мастерство** - синтез разнообразных качеств личности педагога, специальных и педагогических знаний, умений с помощью



системы педагогических средств рациональными усилиями добиваться наилучших результатов в обучении, воспитании и развитии учащихся. «Педагогическое мастерство заключается в постановке голоса и в управлении своим лицом» (А.С.Макаренко)

16. **Гуманизация педагогического образования** - поворот к личности человека, его индивидуально-личностному развитию, культуре и общественным функциям
17. **Информационные технологии** - процесс подготовки и передачи информации обучаемому, средством осуществления которого является компьютер.
18. **Педагогическая диагностика** - особый вид деятельности, представляющий собой установление и изучение признаков, характеризующих состояние и результаты процесса обучения, и позволяющий на этой основе прогнозировать, определять возможные отклонения, пути их предупреждения, а также корректировать процесс обучения в целях повышения качества обучения.



Рис. 4.1. Проектирование технологии обучения

Таблица 4.1. Анализ обобщенных педагогических технологий

<i>Обучение</i>	<i>Цель</i>	<i>Сущность</i>	<i>Механизм</i>
Проблемное	<i>Развитие</i> познавательной активности, творческой самостоятельности обучаемых	Последовательное и целенаправленное выдвижение перед обучаемыми познавательных задач, разрешая которые обучаемые активно усваивают знания	Поисковые методы; постановка познавательных задач
Концентрированное	<i>Создание</i> максимально близкой к естественным психологическим особенностям человеческого восприятия структуры учебного процесса	Глубокое изучение предметов за счет объединения занятий в блоки	Методы обучения, учитывающие динамику работоспособности студентов
Модульное	Обеспечение гибкости обучения, приспособление его к индивидуальным потребностям личности, уровню ее базовой подготовки	Самостоятельная работа обучаемых с индивидуальной учебной программой	Проблемный подход, индивидуальный темп обучения
Развивающее	<i>Развитие</i> личности и ее способностей	Ориентация учебного процесса на потенциальные возможности человека и их реализацию	Вовлечение обучаемых в различные виды деятельности
Дифференцированное	<i>Создание</i> оптимальных условий для выявления задатков, развития интересов и способностей	Усвоение программного материала на различных планируемых уровнях, но не ниже обязательного (стандарт)	Методы индивидуального обучения
Активное (контекстное)	<i>Организация активности</i> обучаемых	Моделирование предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности	Методы активного обучения
Игровое	Обеспечение личностно-деятельностного характера усвоения знаний, умений, навыков	Самостоятельная познавательная деятельность, направленная на поиск, обработку, усвоение учебной информации	Дидактические методы вовлечения обучаемых в творческую деятельность



Рис. 5.1. Классификация технологий активного обучения (разработана Н.В.Борисовой)



Рис. 5.2. Принципы конструирования дидактической игры

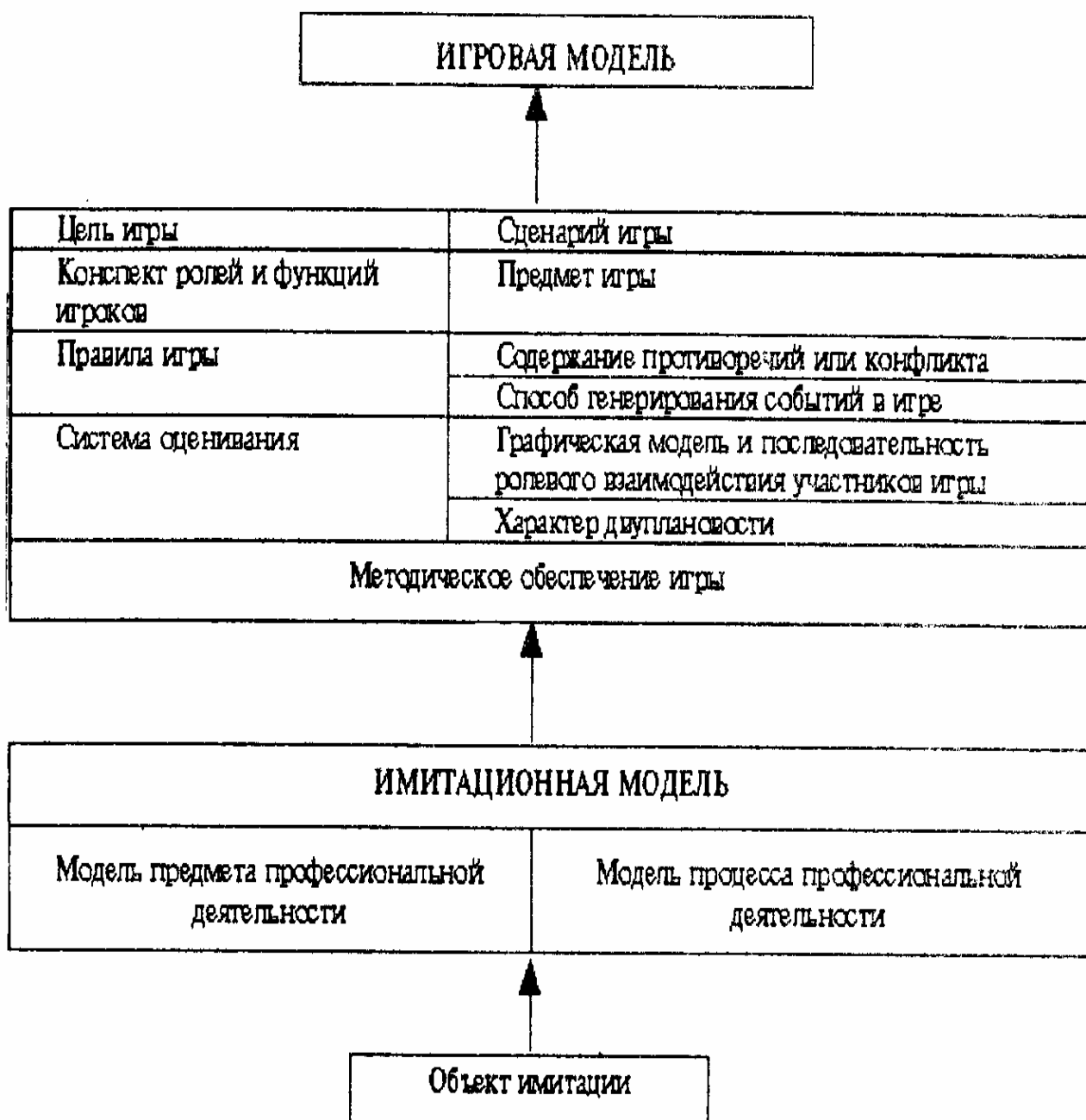


Рис. 5.3. Структурная схема дидактической игры