

Quator.ru – студенческий портал России. Учебные материалы для студентов: лекции, шпоры, конспекты, учебники более чем по 300 предметам.

Quator.ru – Все лучшее студентам!

А. К. Колеченко
ЭНЦИКЛОПЕДИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ
Материалы для специалистов образовательных учреждений

ИЗДАТЕЛЬСТВО
Санкт-Петербург
2002

УДК 372.882.09 ББК 88.840 К60

Колеченко А. К.
К60 Энциклопедия педагогических технологий: Пособие для преподавателей. — СПб.: КАРО, 2002.— 368 с.

ISBN 5-89815-091-9

В данной работе представлен системный анализ целей обучения, развития и воспитания в общеобразовательной школе. При этом основное внимание уделяется механизмам становления социально-успешной личности.

В работе описаны эффективные педагогические технологии обучения и воспитания, снижающие энергозатраты со стороны педагогов, развивающие мотивацию учащихся за счет изменения позиции ученика с пассивной на активную. Особое внимание в работе уделено проблеме оценки знаний. Книга предназначена педагогам и руководителям системы образования.

ПРЕДИСЛОВИЕ

Воспитание человека всегда было сложной задачей. Даже при нормальных, стабильных стадиях развития общества возникают различные проблемы в воспитании подрастающего поколения. В периоды смены политической ориентации государства проблемы обостряются еще больше и могут быть источниками интенсивных эмоциональных всплесков, приводящих к негативному жизненному сценарию. Проблемы сегодняшнего дня (безработица, преступность, разводы, доступность и использование незаконных или вредных лекарственных средств вплоть до наркотиков, сексуальная распущенность, отсутствие личных и профессиональных целей, смещение ценностей и т. д.) делают процесс воспитания еще более трудным.

В связи с тем, что в настоящее время интенсивно развиваются школьные педагогические технологии и появилось много различных направлений (творческие мастерские, пары сменного состава, коалиции, различные виды контроля знаний и т.п.), возникает необходимость их психологического описания и анализа. При этом можно отметить, что в одних случаях технологии вырастают из теории (Ш. А. Амонашвили, В. П. Беспалько,

В. В. Давыдов, В. К. Дьяченко, Л. В. Занков, И. П. Иванов, П. Я. Гальперин, В. Ю. Кричевский, Н. В. Кузьмина, В. А. Якунин и др.), в других случаях технологии вытекают из практики (Е. Н. Ильин, С. Н. Лысенкова, А. А. Окунев, В. Ф. Шаталов,

С. Д. Шевченко, В. В. Шейман, и т.п.).

При описании школьных педагогических технологий нередко не удается технологически выйти на психические процессы и функции, в частности на такие процессы, как понимание, принятие. Проблема понимания в психолого-педагогической литературе носит нередко теоретический характер и мало способствует решению практических задач школы. Наши исследования по проблеме понимания показали, что и в практике работы школы имеются пробелы. Учащиеся привыкают оперировать словами, не понимая их смысла, и это становится для них нормой. Проблема усугубляется тем, что и педагог сам не всегда достигает необходимого уровня понимания школьного материала.

Внедрение педагогических технологий в практику требует проверки и обоснования психологических механизмов. При описании технологий актуальной остается проблема нахождения психического материала, конструкций, процессов. Присутствует множественность толкований этих понятий, что приводит к нестрогому описанию педагогических технологий.

Любая деятельность через какое-то время должна быть понята и научно описана в операциях, которые позволяют с большой вероятностью достигать научно выверенных целей. Одним примером может служить ясное, технологически выверенное описание такого тонкого психологического явления, как оптимальное боевое состояние спортсмена (А. В. Алексеев, 189 5), другим примером может быть описание японского опыта обучения игре на скрипке.

Педагогические технологии должны обеспечить становление личности, успешной в профессиональной и семейной сферах, находящейся в согласии с другими людьми и с самим собой (А.

Маслоу, К. Роджерс, Д. Снигг, А. Комбс, К. Хорни и др.).

Существуют различные подходы к построению структуры целей. В данной работе анализируются цели школы исходя из следующих положений:

1) цели школы должны соответствовать потребностям общества, государства;

2) они должны соответствовать психологическим, биологическим, социальным потребностям учащихся;

3) цели должны носить конкретный характер;

4) для реализации целей должны быть использованы соответствующие технологии.

Для создания условий становления личности необходимо определить ее параметры. Человек должен постоянно адаптироваться к изменяющимся условиям, уметь актуализировать заложенные в него потенциальные возможности. В свете этого строится модель совершенствующейся социально-успешной личности.

Актуальным остается применение дифференциации в школе. Описанные в работе технологии позволяют успешно реализовать внутреннюю дифференциацию в классе, избежав отрицательных моментов внешней дифференциации.

Теоретическими основаниями работы являются следующие положения:

1. Демократизация образовательного процесса. Нередко ученики, не принимая участия в организации педагогического процесса, не видя значения изучаемого материала, снижают мотивацию и учатся не в меру своих сил. Чтобы развить мотивацию учеников к процессу обучения, предполагается передать ученикам все те функции, которые они могут выполнить. Основанием для этого послужили работы Ш. А. Амонашвили, В. К. Дьяченко, И. П. Иванова,

В. Ю. Кричевского, А. С. Макаренко, С. Т. Шацкого,

С. Д. Шевченко и др. Демократизация предполагает передачу части ответственности ученику.

2. Гуманизация педагогического процесса. Основанием для этого явились работы психологов гуманистической психологии (К. Роджерс, А. Снигг, А. Комбс, А. Маслоу и др.), ученых педагогов гуманистической ориентации (В. Г. Воронцова, В. Ю. Кричевский Н. И. Элиасберг и др.). Под гуманизацией понимается применение психолого-педагогических технологий, ставящих учителя и ученика в гуманистические отношения. В качестве основных целей педагогического процесса были выделены следующие свойства личности: определяющие сотрудничество с другими людьми; определяющие позитивную Я-концепцию; определяющие законопослушание ребенка (сила сверх Я, ответственность и т. п.). Под гуманизацией понимается кроме развития гуманистических свойств личности ребенка развитие гуманистических свойств личности педагогов.

3. Развитие социальной компетентности учащихся. Педагогический процесс должен формировать у ребенка знания и умения социального взаимодействия с другими людьми. Психологическое обеспечение в этом плане должно быть как теоретическое, так прикладное и практическое.

4. Создание условий для развивающего педагогического процесса (В. В. Давыдов, Л. В. Занков, А. М. Матюшкин, М. Вертгеймер и др).

5. Определение психического материала, с которым происходит работа в педагогических технологиях (Л. М. Веккер).

6. Теория деятельности, разработанная А. Н. Леонтьевым. Особый акцент делается на вопросы сознательности обучения.

7. Системный подход в психологии, разработанный В. А. Ганзеным.

Особое внимание уделяется анализу психического материала (психическим образам), конструкциям и психическим процессам участвующих в процессе обучения, развития и воспитания при реализации определенных целей в начальной и средней школе. При этом учитывается положение, высказанное С. Л. Рубинштейном: «...всякая психология, которая понимает, что она делает, изучает психику и только психику». Изучая психику, мы достаточно широко анализируем средства, воздействующие на психику в педагогическом процессе. При этом предполагается, что при умелом применении педагогических технологий можно будет добиться оптимального психического напряжения учащихся с различными способностями в зоне ближайшего развития. Педагогические технологии позволят развивать учащихся как совершенствующихся социально-успешных личностей.

Грамотное определение психического материала, конструкций и психических процессов дает возможность успешно описывать, измерять и целенаправленно реализовывать педагогические технологии на практике.

Развитие и воспитание учащихся зависит:

1) от их оптимального психического напряжения;

2) от выбранной технологии контроля знаний и умений;

3) от волевой сферы ученика и его Я - концепции;

4) от оптимального педагогического состояния, которое определяется характером решаемых задач и личностями учащегося и педагога.

Известно пять основных блоков личности: законопослушание, сотрудничество, позитивная Я-концепция, воля и мотивация. При осуществлении учебного процесса в школе можно, не прилагая дополнительных затрат, выходить на формирование трех стратегических качеств учащихся: законопослушание, сотрудничество и позитивная Я-концепция.

Достижение целей обучения, развития и воспитания будет более успешным при переводе учащегося из объекта в субъект обучения и воспитания, что определяется правильным выбором необходимых педагогических технологий. При изучении материала данной книги педагоги и руководители образовательных учреждений смогут ознакомиться с разнообразными современными педагогическими технологиями и использовать их в своей работе.

Глава 1. ЦЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ

На современном этапе развития общества существуют различные подходы к определению целей обучения и воспитания в школе. В. А. Якунин отмечает, что «...цель указывает на будущее состояние объекта или системы, к которому она стремится» (16, стр. 25). Одним из признаков цели является «образ будущего результата, который по форме отражения может быть представлен либо в виде перцептивных образов и моделей, либо в виде вербализованных понятий, суждений и умозаключений» (там же). Вторым признаком цели является «наличие потребности и стремления в достижении будущего результата» (там же).

Цели отдельного человека порождаются индивидуальными потребностями. Цели социальных систем, по В. Якунину, порождаются общественными потребностями. Таким образом, проектируя цели школы, необходимо исходить из потребностей государства и общества. Кроме этого, цели школы должны отражать потребности ученика. Однако потребности ученика не всегда осознаются им в данный момент, они могут быть осознаны в будущем. Возникает вопрос, является ли целью то, что требуется выполнить ученику в данный момент, если это не стало его потребностью? Для того чтобы цели школы стали целями ученика, необходимо воспитать у него потребность

в этом.

Возникновение большинства индивидуальных целей обусловлено как общественно-историческим, так и личным опытом индивида (там же). Цели бывают внешними и внутренними. Внешние цели задаются извне, внутренние возникают внутри системы. Поскольку педагогические системы выполняют заказы государства, общества, то цели приходят извне. Если они совпадают с потребностями педагогической системы, то становятся ее внутренними целями. Если эти цели совпадают с потребностями человека, тогда они становятся внутренними целями этого человека.

Степень осознания целей бывает разной, и «чем яснее осознается и понимается цель, тем больше вероятность, что она будет достигнута» (В. А. Якунин).

В исследованиях О.Е. Лебедева были выделены и проверены следующие факты.

- Причина рассогласования педагогических целей и результатов в системе образования может заключаться в самих целях.
- Результаты не соответствуют педагогическим целям, если цели не соответствуют педагогическому потенциалу системы образования, который заключается в возможном и всегда ограниченном воздействии процесса обучения и его непосредственных результатов на развитие личности.
- Несоответствие целей педагогическому потенциалу образовательной системы является следствием несоответствия организации процесса педагогического целенаправленного его закономерностям.

Можно предположить, что выбор целей будет соответствовать потенциалу системы образования и способствовать наиболее полной его реализации при следующих условиях:

- формирование иерархической системы педагогических целей; ориентация на ограниченные результаты, реально достижимые в существующих социально-педагогических условиях; ориентация на результаты, обеспечивающие возможность последующего саморазвития личности; координация педагогических целей и мотивов учебной деятельности учащихся, формирования направленного обучения на общие цели участников учебного процесса;
- определенный уровень готовности участников учебного процесса к самостоятельному целенаправлению;
- взаимосвязь целей образования и развития системы образования. Допустимо предположить также, что теоретическая модель педагогического целенаправленного может стать основой разработки конкретных программ развития системы образования (О. Е. Лебедев).

При разработке системы целей необходимо исходить из требований системного анализа.

В. А. Ганзен отмечает, что существует несколько разновидностей системного анализа: комплексный, структурный, целостный. Необходимо определить объем этих понятий. Комплексный подход предполагает наличие совокупности компонентов объекта или применяемых методов исследования. При этом не принимается во внимание ни отношения между компонентами, ни полнота их состава, ни отношения

компонентов с целым. Решается главным образом задача статики количественного соотношения компонентов. Структурный подход предполагает изучение состава (подсистемы) и структур объекта. При этом подходе еще нет соотношения подсистем (частей) и системы. Декомпозиция систем на подсистемы производится не единственным образом. Динамика структур, как правило, не рассматривается. При целостном подходе изучаются отношения не только между системами объекта, но и между частями и целым. Декомпозиция целого на части единственна. Так, например, принято говорить, что целое.

— это то, от чего ничего нельзя отнять и к чему нельзя ничего добавить. Целостный подход предполагает изучение состава (подсистем) и структур объекта не только в статике, но и в динамике, т. е. он предполагает изучение поведения и эволюции систем (В. А. Ганзен. Системное описание в психологии).

Признаками диагностической постановки целей обучения (воспитания) В. П. Беспалько считает точное и определенное описание формулируемого личностного качества, безошибочно отдифференцировать его от любых других качеств личности; наличие способа, «инструмента» для однозначного выявления диагностируемого качества личности в процессе объективного контроля его сформированности; возможность измерения интенсивности диагностируемого качества на основе данных контроля; существование шкалы оценки качества, опирающейся на результаты измерения (В. П. Беспалько. Слагаемые педагогической технологии).

Таким образом, можно отметить следующие требования к разработке целей:

- 1) соответствие целей потребностям государства;
- 2) соответствие целей потребностям общества;
- 3) соответствие целей потребностям самого человека;
- 4) измеримость результатов (целей);
- 5) наличие педагогических технологий для достижения поставленных целей;
- 6) наличие экономических условий для реализации поставленных целей;
- 7) наличие социальных условий для реализации поставленных целей.

Существует ряд работ по анализу содержательной стороны целей школы. Используя подходы, освещенные в этих работах, можно построить систему целей, которые нуждаются в психологическом обеспечении. В данной структуре целей сделана попытка выдержать принцип системности и целостности (рис 1.)

14. законопослушание
13. сотрудничество (отношение к окружающим)
12. формирование положительной Я-концепции
11. развитие волевой сферы
10. развитие мотивационной сферы
9. эмоциональная сфера
8. интеллектуальные умения
7. предметные знания, умения
6. общеучебные умения
5. общаться
4. говорить
3. писать
2. считать
1. читать

О Психическое здоровье

О Физическое здоровье

Рис. 1. Цели обучения и воспитания в школе

Все эти цели можно объединить в три большие группы: обучение, развитие, воспитание.

1.1. ЦЕЛИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

1.1.1. Физическое и психическое здоровье

Одной из базовых целей школы является формирование здоровья ребенка и обучение сохранять свое физическое и психическое здоровье. Различные исследования показывают, что очень большой процент детей имеют плохое физическое здоровье. Уроки физкультуры, биологии, психологии, валеологии должны помочь ребенку быть здоровым как физически, так и психически. При этом возникает вопрос, а на каком уровне находится здоровье самих педагогов?

На протяжении нескольких лет в УПМ производилось изучение одного из показателей психического здоровья — уровня невротических реакций педагогов. Актуальность этой проблемы объясняется тем, что, по данным ВОЗ, психическое здоровье с каждым годом в мире ухудшается. С 1900 по 1983 год количество психических заболеваний увеличилось почти в семь раз. В городах заболевают в два-три раза чаще, чем в деревне. Такие же данные мы получили у учащихся города Санкт-Петербурга и пригорода. По данным ВОЗ, от 5 до 14 лет чаще заболевают мальчики, от 15 до 19 лет одинаково, после 25 лет резко возрастает количество

заболеваний у женщин. Максимальное количество заболеваний приходится на возраст 40-49 лет.

Наши данные показали, что у педагогов уровень невротических реакций имеет такую же тенденцию. Данные были получены при помощи методики Айзенка. Исследование также показало, что уровень невротических реакций зависит от стажа и преподаваемого предмета. Наименьшие результаты по шкале невротизма были получены у учителей физкультуры и труда. На одном из первых мест преподаватели литературы и русского языка. Можно сделать вывод, что специфика предмета влияет на уровень невротических реакций у учителя. На уроках физкультуры учителя, выполняя физические упражнения, разряжаются от психических напряжений. Кроме того, поскольку у учеников обычно мотивация заниматься физкультурой достаточно выражена, то это меньше приводит к конфликтам. Исследования показали, что есть учителя по всем предметам, у которых уровень невротических реакций нормальный. Они смогли адаптироваться к условиям школы и, достаточно эффективно работая, сохраняют психическое здоровье в относительной норме.

Есть тесная связь уровня невротических реакций со стажем. До года уровень невротических реакций такой же, как у представителей обычных, нестрессовых профессий. После года уровень невротических реакций увеличивается.

Были выявлены факторы, провоцирующие невротические реакции педагогов: стиль общения педагога, технологии опросов, технологии изучения и закрепления, педагогическая нагрузка, особенности питания и т. д. При позитивном стиле общения педагог выслушивает учеников, меньше их перебивает, возражения принимает спокойно и приглашает других учеников к обсуждению этих вопросов, в его речи больше положительных прилагательных (хорошо, отлично, прекрасно и т. п.), лицо выражает радость, удовлетворение и т. п. У педагогов с этим стилем общения уровень невротических реакций ниже. У них преобладают позитивные реакции, меньше категорических оценок действий детей, наблюдаются разнообразные виды опросов. Педагоги с низким уровнем невротических реакций чаще используют разнообразные, интересные технологии изучения нового материала, дети у них более активны и свободны. При закреплении материала, при отработке умений также наблюдается большее разнообразие. Существует связь невротизма с педагогической нагрузкой. У педагогов с большей нагрузкой больше уровень невротизма. Однако есть педагоги с большой нагрузкой и с низким невротизмом. Эти педагоги используют технологии, где учащиеся больше участвуют в управлении учебной деятельностью на уроке, выполняя функции, например, консультанта, проверяющего при взаимоконтроле и т. п.

При анализе связи невротизма и питания выяснилось, что у тех, кто чаще употребляет кофе, уровень невротизма выше, особенно если кофе употребляется во второй половине дня.

Анализируя взаимосвязи, можно предположить, что педагоги с низким невротизмом выбирают технологии, снижающие конфликтность в классе, что, в свою очередь, не провоцирует невротизм учителя и даже его снижает.

Анализ психического здоровья педагогов показывает, что для формирования здоровья детей необходимо создать условия педагогам, чтобы они не только своими знаниями, но и собственным примером показывали ученикам путь к здоровью.

Анализируя психическое здоровье учеников можно отметить ряд интересных фактов. Обследования девочек-подростков показали, что у круглых отличниц чаще наблюдаются женские расстройства. Довольно часто также наблюдаются нарушения у девочек-подростков, которые чрезмерно активно посещают различные секции. Проведенные нами обследования детей Петербурга и пригородов показали, что у последних уровень невротизма значительно меньше, чем у городских ребят.

Существуют различные подходы к определению показателей психического здоровья. Иногда выделяют первичные и вторичные показатели.

Основные (первичные) показатели должны быть сведены к минимуму:

- 1) чувство тревоги, безотчетного страха;
- 2) чувство раздражения, гнева и враждебности;
- 3) состояние депрессии;
- 4) чувство вины.

Кроме того, необходимо научить человека методу самонаблюдения и самооценки, чтобы он сам справлялся со своими проблемами, не прибегая к помощи других.

Дополнительные (вторичные) цели.

1) **Интерес к самому себе.** Эмоционально здоровый человек заботится в первую очередь о самом себе. В отличие от мазохистов-альтруистов, индивид не жертвует собой во имя интересов других людей. Однако здесь необходимо сделать уточнение. Здоровый человек оказывает помощь другим в меру своих сил, но не во вред своему здоровью и здоровью окружающих. Права человека должны соблюдаться с двух сторон, надо создать мир, в котором уважают все права человека. 2) **Управление самим собой.** Эмоционально здоровый человек берет на себя ответственность за свою жизнь. При этом каждый должен в большинстве случаев самостоятельно, не обращая ни к кому за помощью, решать свои проблемы. Хотя мы очень часто предпочитаем сотрудничество, мы не нуждаемся в нем на самом деле. 3) **Терпимость к чужому мнению.**

Эмоционально здоровый человек признает за другим право ошибаться. Хотя ему может не нравиться поведение окружающих, а иные выходы могут даже вызвать отвращение, он не должен обвинять или упрекать этих людей. Нормальный человек мирится с тем, что все люди несовершенны; он принимает как должное все неизбежные ошибки, которые мы все совершаем в жизни, не обвиняя людей и не наказывая их бесцельно. 4) **Признание изменчивости бытия.** Эмоционально здоровый человек признает то, что мы живем в мире неопределенности, вероятности и случайности; уверенными в чем-либо мы можем быть лишь очень редко. Он полагает, что это делает жизнь скорее увлекательной, захватывающе интересной, нежели ужасной. 5) **Гибкость эмоционально здорового человека** — он открыт миру и восприимчив к переменам. Он способен воспользоваться благоприятной возможностью или счастливым случаем, как только они представятся. Он терпимо относится к разным людям, вещам и взглядам. 6) **Научное мышление.** Эмоционально здоровый человек отличается объективным, рациональным и научным мышлением. Он применяет законы логики, как к себе, так и к окружающим. Известно, что люди отличаются от животных тем, что умеют думать и даже думать о том, что они умеют думать. Поэтому мы можем контролировать наши эмоции сознанием, мышлением. 7) **Вовлеченность в тот или иной вид деятельности.** Эмоционально здоровый человек всегда увлечен чем-нибудь вне самого себя, предпочитает творческую работу или работу с людьми. Эти интересы и увлечения наполняют жизнь смыслом и радостью. 8) **Умение рисковать.** Эмоционально здоровый человек умеет рисковать. Такой индивид должен рисковать, но не безрассудно. Он всячески стремится преодолеть рутину жизни, найти дело по душе, даже если оно сопряжено с риском. 9) **Самопризнание себя как личности.** Эмоционально уравновешенный человек жизнелюбив. Он не дает оценки ни самому себе в целом, ни своим достоинствам, ни своему значению для окружающих, ни своим внешним успехам или достижениям. Он принимает или отвергает только те или иные формы своего поведения, но не себя как личность в целом.

Эти показатели можно взять за основу психического здоровья школьников, педагогов и родителей. Задача психологического обеспечения в школе показать пути создания условий для становления психически здоровой личности.

Говоря о здоровье школьника, можно выделить еще один показатель — трудоспособность. Б. Г. Ананьев существенное место отводил трудоспособности как «ядру потенциальных характеристик» субъекта деятельности. Он также подчеркивал целостность, взаимосвязь и взаимообусловленность потенциалов разного класса, таких как трудоспособность, способность, одаренность, а также и жизнеспособность.

В настоящее время есть попытки разграничить психическое и психологическое здоровье (И. В. Дубровина). Такой подход возможен, однако очень часто показатели пересекаются, и провести границу между ними сложно.

Психологическое обеспечение состоит в диагностике уровня психического здоровья, в обучении здоровому образу жизни. Могут формироваться консультационные, коррекционные группы.

1.1.2. Умения читать

В различных работах делается попытка описать процесс чтения. Так, в работе под редакцией М. Коула отмечается: «Читатель сквозь текст должен уметь "видеть" мир, но для этого он должен осуществлять более непосредственные способы освоения им мира, т. е. тематика текста должна улавливаться сразу же».

Можно встретить резкую критику в адрес литературы. Г. Гурджиев пишет: «Одним из главных средств для развития разума человека является литература. Но что дает нам современная литература? Ничего, кроме, так сказать, "словесной проституции"» (Г. Гурджиев. Встречи с замечательными людьми).

И дальше он пишет: «Основной причиной этого извращения является, по моему мнению, то, что все внимание писателей постепенно сосредоточилось не на качестве мысли и точности, с которой она передается, а только на стремлении к внешнему лоску или, иначе говоря, к красоте стиля, благодаря которому, в конце концов, появилось в результате то, что я назвал "словесной проституцией". Толстые книги нередко строятся на бесконечно малой, совсем почти несуществующей идее» (Там же).

В своих работах Я. А. Микк подтвердил, что учебные тексты по самым разным предметам нередко страдают трудностью понимания излагаемого в ней материала.

Г. Гурджиев пытается найти причины такого состояния дел: «Изучение этой истории (история происхождения и развития русского языка) показало мне, что прежде он содержал точно соответствующие слова для всех действий в процессе жизни людей. И так было до тех пор, пока этот язык, достигший относительно высокой степени развития в течение веков, не превратился в очередной предмет для "точения вороньих клювов", то есть в предмет мудрствования различных неграмотных выскочек, которые исказили многие слова или даже перестали использовать их просто потому, что их звучание и строение не отвечало требованиям цивилизованной грамматики».

К сожалению, эти слова соответствуют истине. Нередко за формой теряется содержание. В школе дети научаются оперировать словами, за которыми нет значений.

В связи с этим есть необходимость с позиций психологического обеспечения проанализировать основные понятия языка.

Существуют различные подходы, в объяснении семантической сущности языка.

1. Система языка осмысливается как совокупность языковых единиц, которая изучается без анализа их связей. Подобное исследование системы сводится к описанию словарного состава языка и находит свое выражение в словарях-тезаурусах (Ф. Дорнзайфи, Х. Касареса, П. Роже и др.)

2. Система языка понимается как совокупность «семантических (понятийных) полей, которым в языке соответствуют лексические (словесные) поля» (Л. Вайсгербер, И. Трир и др.). Исходным при выделении таких семантических полей являются понятия (логические единицы), а не слова (лингвистические единицы). Подобное изучение включает в себя анализ связей между ее элементами.

3. Система языка определяется как совокупность лексико-семантических групп слов (О. Лухачек, Г. Ипсен, А. А. Илесс и др.). За основу классификации берутся слова, а не понятия.

4. Система языка характеризуется как словообразовательные объединения слов (Е. Н. Айзбалт, Л. Вайсгербер и др.).

5. Система языка классифицируется как «имплицитное сочетание прилагательного и существительного (Г. Мюллер, В. Порциг и др.).

6. Система языка воспринимается как совокупность ассоциативных групп (Ш. Балли, А. П. Клименко и др.). И. А. Гунчик на основе широкого и глубокого анализа справедливо отмечает, что понятие (логическая категория) и слово (лингвистическая категория) находятся в неразрывном единстве, не покидают друг друга.

Для того чтобы понять отдельное слово, в сознании слушающего должно присутствовать все «смысловое поле», слово становится понятным благодаря наличию всего поля. Слово «имеет значение» только внутри целого поля и благодаря этому целому. Вне поля слово не может иметь значения.

Идея о наличии дифференциальных семантических признаков в лексике впервые в кратком, но систематизированном виде была высказана Ф. де Соссюром. Он называл такие семантические различия термином «значимость». Минимальное семантическое различие между словами данного языка, образующими поля, называются термином «сема». Следовательно, сема — это предел значимости и семантический признак, репрезентирующий данную значимость.

Вместо термина «сема» иногда пользуются следующими терминами: «компонент значения», «семантический множитель», «атом смысла», «фигура плана содержания».

Методику выделения сем и представления значений слов в терминах семных наборов или структур принято называть в семантике компонентным анализом. Значение же слова, выраженное в виде набора или структуры сем, называют обычно семантой (иногда семемой).

В настоящее время описано четыре основных вида комбинаций семантем: 1) сцепление, 2) включение, 3) ограничение, 4) модализация. По мнению У. Вейнрейка, исследовавшего эти типы семантических комбинаций, их можно разделить на две группы: конструкции типа сцепления и несцепляемые конструкции.

Основой выделения сем является доминанта. В лексико-семантическом поле доминанте обычно приписывается одна сема. Доминанта задает точку семного отсчета в поле. Общий знаменатель выделения значения называется терминами «семантическая ось», или «архисема».

Дифференциальные значения всех единиц поля, кроме доминанты, можно выделить либо путем их противопоставления значению доминанты, либо посредством их семантического противопоставления друг другу, либо же с помощью того или другого метода.

В лингвистической литературе описано много способов выделения сем. Однако все они, в конечном счете, сводятся к двум основным методикам. Одна из методик называется дефиниционной. Суть ее заключается в том, что дифференциальный признак значения слова устанавливается на основе дефиниций, или толкований слова, содержащихся в терминологических или толковых словарях. Принципы этой методики изложены в некоторых работах Ю. Д. Апресяна, В. В. Богданова, В. Дорошевского и др. Основанием для выделения той или иной семы в данном случае служит несовпадающие части сравниваемых дефиниций. Эффективность этой методики в существенной степени зависит от качества терминологических и толковых словарей.

Подробный анализ вышеприведенных понятий потребовался для определения основных показателей процесса чтения учащихся с целью их психологического обеспечения.

Умение читать может оцениваться по следующим основным показателям: скорость чтения, запоминание, понимание и принятие читаемого текста.

Скорость чтения должна быть в оптимальном диапазоне с учетом возраста и динамики протекания психической деятельности учащихся. Этот показатель является обязательным для начальной школы. Однако он не всегда используется на благо ученика. Не все дети укладываются в школьные нормы.

При определении скорости чтения необходимо учитывать, что она зависит от темперамента, от динамики протекания психических процессов. Например, у интровертов она может иметь замедленный характер. Ускорять ее не всегда желательно, так как при этом может страдать понимание текста.

Еще одно обстоятельство желательно иметь в виду при определении оптимального диапазона. В настоящее время практикуется скорочтение. Не преуменьшая значения этого подхода, можно высказать сомнения в универсальности его применения в школе. Не выяснены до конца механизмы и последствия

скоротчения. При увеличении скорости переработки текста могут увеличиться объемы запоминания, скорость понимания, а глубина понимания может быть малой. Поэтому использование скоротчения при обучении учащихся, особенно в начальной школе, в настоящее время преждевременно. Требуется изучение всех его эффектов при работе с учащимися.

Понимание является одним из основных показателей переработки текста. При этом встает проблема измерения понимания текста и обучения пониманию, как учащихся, так и педагогов. Проведенные в рамках данной работы исследования выявили наличие проблемы понимания текста у педагогов, как на уровне слов, так и на уровне предложений, абзацев, то есть сами учителя испытывают трудности в понимании изучаемого материала.

Эксперимент, проведенный с учителями начальной и средней школ, показал, что дать определение простому, общеизвестному понятию часто весьма затруднительно. Из нескольких сот учителей только немногие смогли дать словесное определение понятию «стул». В большинстве же ответов не был представлен необходимый набор существенных признаков, в основном структурных. Учителя продемонстрировали понимание на уровне представлений, но неумение при словесном описании отделить существенные признаки от несущественных и дать необходимый их набор.

Таким образом, причиной, часто приводящей к неутешительным результатам в понимании учащимися школьного материала, является то, что учителя не уделяют должного внимания корректному определению понятий, у них не всегда сформированы соответствующие умения. Педагоги не проходили специальных тренингов по определению понятий, и в высших учебных заведениях не всегда умению определять понятия обучают на высоком уровне.

Есть и объективные причины: не всегда понятия изучаемой науки точно определены (например, в психологии понятие «личность» имеет множество определений, нередко пересекающихся друг с другом); не все понятия четко изложены в учебниках.

Остаются актуальными слова Р. Оуэна: «Во многих школах детей не учат понимать прочитанное, и время, которое тратится на такое жалкое учение, можно считать совершенно потерянным. В других школах дети, благодаря невежеству своих учителей, приучаются верить не рассуждая; в результате этого они не приобретают способности мыслить и рассуждать правильно».

Для эффективного психологического сопровождения ребенка в школе необходимо подробнее остановиться на проблеме понимания текста.

При изучении проблемы понимания текста можно выделить следующие направления: 1. Что такое «понимание»? 2. Уровни понимания текста. 3. Как добиваться достаточного понимания учебного материала учащимися?

Некоторые психологи относят проблему понимания к области мышления. Так, например, Г. С. Костюк отмечает, что понимание как процесс — это и есть процесс мышления, направленный на разрешение стоящих перед личностью задач. Другие психологи определяют понимание не как процесс, а как сторону мышления. Третьи резко разграничивают понимание и мышление. Н. Д. Левитов отмечает, что разница между мышлением и пониманием состоит в том, что понимание есть результат мышления, процесс использования имеющихся знаний, тем самым, процесс применения той работы мысли, которая требовалась при овладении знаниями. Иногда понимание отождествляется с узнаванием.

В психологическом словаре дается определение понимания: 1) как способности постичь смысл и значение чего-либо и достигнутый благодаря этому результат; 2) вызванное внешними или внутренними воздействиями специфическое состояние сознания, фиксируемое субъектом как уверенность в адекватности воссозданных представлений и содержания воздействий.

Понимание не следует отождествлять со знанием. Знание может быть как психическое, так и физическое явление. Образы в психике человека являются психическими знаниями. Информация, содержащаяся в книгах, аудио-, видеозаписях является физическими знаниями. Возможно знание без понимания и понимание без знания. Для понимания характерно ощущение ясности, внутренней связности, организованности рассматриваемых явлений. Это может быть логическая упорядоченность, ясное «видение» причинно-следственных связей.

Понимание определяется социокультурными условиями и зависит от личности. Понимание рассматривается как процесс и как результат.

Понимание в известных работах современных психологов выступает как познавательный, мыслительный процесс, направленный на раскрытие существенных связей, отношений объектов.

Процесс понимания проходит через ряд гипотез. Этот процесс насыщен поиском неизвестного, существенно нового. «Целое» (гештальт), в которое должны объединиться элементы, и сам процесс объединения нередко весьма сложны и не похожи в разных случаях. Проблемные ситуации, порождающие понимание, по-видимому, следует отнести к первому типу в классификации А. М. Матюшкина, когда неизвестное составляет предмет действия и выступает как цель действия человека.

Высказываются мнения, что понимание как процесс, как психическая, мыслительная деятельность — это дифференцировка, анализ вещей, явлений в соответствующих контекстах качества и реализациях связей

(синтез), образующих этот контекст. Можно с этим согласиться, но тогда возникает вопрос, а чем же понимание отличается от мышления?

Выделяются также несколько значений слова «понимание»: следование заданному и избранному направлению, способность прогнозировать, способность дать словесный эквивалент, согласование программ деятельности, использование в решении проблем, способность осуществить приемлемую реакцию, способность прилагать к имеющейся действительности уже имеющиеся знания о ситуациях или объектах, умение ответить на поставленный вопрос.

Понимание включает в себя выделение основных элементов материала, «смысловых вех», и объединение их в единое целое, в единое поле.

На понимание очень сильно влияет предыдущий опыт человека. Поэтому изучение школьного материала должно базироваться на жизненном опыте учащихся, соотнесенном с возрастными особенностями.

В результате анализа различных точек зрения можно сделать вывод, что понимание является составной частью мышления — это и функция мышления, и его результат.

При психологическом обеспечении процесса понимания в школе можно рассматривать его на разных уровнях. Для того чтобы ученик понял материал, нужно определить, прошел ли этот учебный материал необходимые уровни понимания:

1. Насколько он понят учеными, излагающими этот материал. Насколько имеется понимание учеными той теории, которая в дальнейшем будет излагаться в учебном предмете. Школа обучает научным знаниям. Эти знания кто-то когда-то открыл. Поэтому здесь возникает вопрос: а что такое понимание учеными той теории, которую будут изучать школьники;

2. Понимание педагогом учебного материала. Насколько педагог понимает излагаемый материал;

3. Насколько понятно излагает педагог материал;

4. Понимание учеником учебного материала, который излагает педагог;

5. Понимание учеником учебного материала, изложенного в различных источниках (кроме педагога). На всех уровнях можно прогнозировать отсутствие адекватного понимания. Поэтому ученик в итоге может пытаться понимать то, что не имеет понимания.

Анализируя процесс понимания учеными теорий, открытых ими, интересно проанализировать «эйнштейновский метод». Р. Дилтс проанализировал мышление Эйнштейна и пришел к следующим результатам: «Вместо слов или математических формул Эйнштейн мыслил преимущественно с помощью визуальных образов и ощущений... Вербальные и математические плоды этих раздумий появлялись лишь после самого главного — творческого осмысления проблем». (В. Венгер. Неужели я гений?).

Эйнштейн использовал комбинаторные игры с образами. Он говорил: «Такая комбинаторная игра, по-видимому, является существенной составляющей продуктивного мышления. Эти идеи пришли не облеченными в готовые словесные формулировки. Я вообще очень редко думаю словами». (Цит. по В. Венгер).

Если это так, то тогда педагоги, которые излагают эту теорию, если они не представили себе эти образы, ее не понимают? Запоминание слов и произношение их еще не предполагает понимания того, что изучается. Если это так, то тогда то, чему учат учителя, не всегда ими понимается, а это значит, что дети не понимают изучаемый материал, потому что его не понимают учителя. Все слова могут быть произнесены правильно как со стороны педагога, так и со стороны учеников, но понимания может не быть. Получается, что отметки, которые они получают, неизвестно что отражают. А если это так, то тогда отрицательные отметки выполняют только функцию формирования самоуничтожающейся личности (см. ниже).

Очень важно определить уровни понимания учеником текста, который он воспринимает. Как результат мышления при восприятии текста понимание может рассматриваться на четырех уровнях, каждый из которых имеет свою специфику: понимание слов, понимание предложений, понимание абзацев, понимание текста (рис. 2).

Понимание слов — это представление образов предметов или явлений, которые обозначаются словами (знаки). Каждое слово обозначает образ предмета, объекта или явления. Предметы могут быть конкретные, единичные, а могут быть и собирательные. Нож, стул и так далее — это единичный предмет, обладающий целостностью. При его разделении теряется целостность. Такие собирательные понятия, как капитализм, коммунизм, включают в себя множество предметов. Как в том, так и в другом случае при понимании должны возникать конкретные образы. У человека может возникать как минимум тринадцать видов образов — столько, сколько есть ощущений

понимание текста

понимание абзацев

понимание предложений

понимание слов

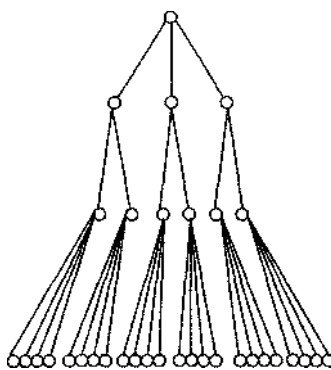


Рис. 2. Уровни понимания текста

Информация поступает в блоки хранения по следующим каналам: 1) зрительный, 2) слуховой, 3) обонятельный, 4) тактильный, 5) температурный, 6) болевой, 7) органический, 8) равновесия, 9) кинестетический, 10) вибрационный, 11) сексуальный, 12) вкусовой, 13) эмоциональный. Таким образом, в психике человека хранится информация об эмоциях. В психике учащихся при понимании текста могут возникать тринадцать видов образов. Подтверждением тому, что понимание слов — это воспроизведение вторичных образов, является процесс раннего познания человеком внешнего мира.

Человек познает мир через приписывание образам окружающих предметов и явлений знаков (слов). Ребенку показывают предмет или явление и произносят слово. Постепенно устанавливается связь, и при произнесении слова ребенок определяет тот предмет или явление, которое стоит за этим знаком. Таким образом, первоначальное познание мира строится через приписывание ему слов.

Здесь встает вопрос: эмоциям человек обучается, или они закладываются от рождения? Этот вопрос важен в связи с познанием литературных источников, в которых описываются эмоциональные процессы.

Понимание предложений — это установление связей между образами, стоящими за словами, адекватных связям коммуникатора. У человека с течением времени закрепленные за образами слова отрываются от образов. Они продолжают жить самостоятельно. Психика переходит к другому режиму обработки информации. От образов, обладающих большой информацией, психика переходит к оперированию словами. Установление связей протекает значительно быстрее. Однако глубина понимания может существенно меняться и даже исчезать полностью. Слова живут своей жизнью. Они становятся пустыми. Люди манипулируют друг другом. Понимание происходит на поверхностном уровне. Этот процесс наблюдается как в житейских ситуациях, так и в научных сферах деятельности.

Таким образом, ускорив переработку информации, психическая жизнь перешла в абстрактный мир. В школьной практике некоторые дети не могут оторваться от образов и тогда они с трудом понимают текст.

На третьем уровне понимания текста происходит понимание абзацев. Это процесс установления учащимся связей между предложениями (адекватных связям коммуникатора), обобщение этих связей и обозначение их какой-то стержневой мыслью. Для облегчения понимания на этом уровне коммуникатор квантует текст, разбивая его на отрывки, фрагменты с законченной мыслью.

На четвертом уровне понимания устанавливаются связи между стержневыми мыслями квантов информации, адекватных связям автора.

Можно определить некоторые общие требования к управлению пониманием текста. Для успешного понимания учеником речи учителя необходимо выполнение следующих условий:

1. Учитель должен объяснять новый материал на языке, понятном для восприятия ученика: а) родной язык; б) один словарный запас; в) один уровень терминологии (уметь вовремя разъяснить, определить новые термины); г) объяснять простыми предложениями, избегая сложных конструкций (сложноподчиненные и сложносочиненные предложения); д) объяснять, используя примеры из личной жизни ученика (на примерах, близких к биографии ученика). Эти примеры должны помочь ребенку ощутить изучаемый материал, воспроизвести первичные или вторичные образы.

2. Совпадение энтропии (уровней восприятия информации) при передаче от учителя к ученику для точного восприятия информации учеником. Энтропия — мера недостатка информации о некоторой системе. Чем больше энтропия, тем меньше организованность и упорядоченность информации.

3. У ученика должна быть мотивация (желание понять).

4. Общий уровень культуры и, в частности, уровень культуры мышления учителя должен опираться на полную типологию мышления (на весь типологический базис мышления), чтобы все ученики в классе поняли объяснения учителя.

Следующим показателем умения читать является процесс запоминания. Умение учащегося эффективно запоминать способствует успешному проживанию в школе. Существуют различные рекомендации педагогов-практиков по успешному запоминанию учебного материала (Д. Хам-блн, В. Ф. Шаталов и др).

В процессе чтения могут протекать процессы принятия. Принятие текста предполагается в различных процессах воздействия на учащихся. При формировании законопослушного гражданина предполагается принятие тех норм, которые предъявляются для усвоения. При коррекции поведения следует осуществлять работу на этапе принятия. Успешно формировать моральное сознание можно, добиваясь эффекта принятия.

Прежде всего, необходимо определить механизмы измерения процесса принятия. Это можно попытаться сделать на примере оценочных суждений. В психике человека есть шкала, по которой оценивается согласие — несогласие с высказываниями, воспринимаемыми реципиентами. Шкала согласия у каждого человека имеет свою градацию. У одних людей она проста: согласен - не согласен. У других имеет более подробное деление. Исследования показали, что у младших школьников она более примитивна по сравнению со старшеклассниками.

Обучение может осуществляться по следующим направлениям:

1) обучение детей умению читать со скоростью, соответствующей возрастным нормам, скорректированным с темпераментными особенностями;

2) обучение детей пониманию текста;

3) обучение детей запоминанию текста;

Могут создаваться развивающие группы, которые после уроков работают над проблемой чтения.

1.1.3. Умения считать

Проблема счета остается актуальной для современного уровня развития науки. Несмотря на наличие компьютеров, учащиеся должны научиться видеть силу цифр в объяснении закономерностей миров и пользоваться ими в пределах оптимального диапазона умственных действий. Умения считать, или вычислительные навыки, являются стратегическими при обучении. На этих умениях базируются точные науки, которые в основном создают благосостояние нации.

М. Вертгеймер, один из основателей гештальтпсихологии, в своей книге «Продуктивное мышление» убедительно показал, что детей можно успешно научить считать, понимать силу цифр, развивать продуктивное мышление. Образование, отмечал он, должно быть развивающим, а не отупляющим. М. Вертгеймер предвидел создание вычислительной машины и поэтому выступал против превращения ученика в вычислительную машину. Он отрицал умственную неполноценность кого бы то ни было.

Психологическое обеспечение детей состоит в диагностике умений считать. Если ребенок не овладевает счетом на уроках, то задача психолога состоит в обучении детей счету на индивидуальных или групповых занятиях.

1.1.4. Умения писать

Умения писать сегодня остаются одними из наиболее важных в обучении в школе. Они могут измеряться по следующим основным направлениям: грамотность, креативность (творчество), точность изложения мысли, краткость, понятность. В связи с развитием компьютерной техники проблема не только не исчезает, но становится еще более серьезной.

Под грамотностью будет пониматься написание соответствующей буквы или знака препинания в нужном месте.

Анализ успеваемости детей в школе показывает, что овладение грамотностью письма в настоящее время можно отметить как недостаточное. Дети по окончании школы делают много ошибок, поэтому эта проблема должна быть важнейшей в перечне проблем.

Существующие подходы формирования грамотности затрагивают отдельные стороны этой проблемы. Достаточно много проведено исследований механизмов формирования грамотности (А. С. Выготский, Б. Г. Ананьев, А. Р. Лурия и другие). Однако практическая реализация путей обучения грамоте вызывает затруднения.

Овладение письменной речью представляет собой установление новых связей между словом слышимым и произносимым, словом видимым и записываемым. Предполагается взаимодействие четырех систем: речедвигательной, речеслуховой, зрительной и двигательной.

Речедвигательная порождает артикулуму, речеслуховая — фонему, двигательная — кинему и зрительная — графему.

Наши исследования показывают, что с каждым годом у детей падает мотивация к изучению русского языка. Кстати, такая же тенденция наблюдается и в американских школах на уроках английского языка. Здесь, вероятно, одни и те же причины. Большой объем информации для усвоения, цель занятий не всегда понятна ученикам. Устно они говорят с детства благодаря естественному методу. Искусственность занятий на занятиях родным языком делают занятия неинтересными. Для придания значимости занятиям, для развития мотивации были выбраны технологии малых групп и пар сменного состава.

Нами были проведены опросы учителей начальной школы и педагогов русского языка в средней школе. Им было предложено ответить на вопрос: «Какие методы обучения учащихся грамотному письму вы считаете эффективными?» Анализ результатов опроса показал, что на одном из первых мест находится

рекомендация учителей учащимся больше читать для развития грамотного написания.

Нами были проведены дополнительные обследования взрослых для установления связи грамотности с объемом читаемой литературы. В результате исследования было

выяснено, что те, кто много читает, не всегда грамотно пишет. Это можно объяснить следующим образом. Когда человек читает, то при хорошо развитых навыках декодирования слов (то есть умения быстро воспринимать и представлять за словами образы) читатель сознательно оперирует не словами, а образами. Слова бессознательно воспринимаются, соотносятся с соответствующими контексту образами. Форма написания слов может бессознательно запоминаться, но может быть, и нет. Особенно это может наблюдаться при чтении интересных книг. Все внимание поглощено содержанием, а не словами.

Таким образом, рекомендация «больше читать» способствует формированию грамотности, но в ограниченных диапазонах и не всем учащимся она подходит. Эта рекомендация действенна для начальной школы, но в средней она имеет ограниченную эффективность.

Из опросов учителей следует, что близко к первой рекомендации стоит вторая: для того чтобы грамотно писать, нужно больше списывать с книг текстов. Этот метод получил еще название «метод кальки». Предполагается, что ученики списывают из учебника тексты, запоминают форму написания слов.

Психологический анализ этого подхода показывает, что он является действенным методом тогда, когда дети списывают тексты не механически, а мотивированно, когда они стараются запомнить списываемый текст. В противном случае эта механическая работа может приносить мало пользы для формирования грамотности.

Третья рекомендация формулируется следующим образом: для того чтобы ребенок грамотно писал, нужно, чтобы он знал правила. Анализ этого подхода показывает, что этот самый распространенный метод обучения в школе также имеет ограничения. Некоторые дети заучивают правила, но делают ошибки на это правило. В школе не всегда доводится дело до конца: дети не научаются активно применять правила в разных ситуациях. Быстрое прохождение материала не позволяет учащимся активно овладеть правилами. Для того чтобы эта рекомендация успешно реализовывалась, нужно, чтобы дети научились применять правило. Занятия должны быть интересными, чтобы дети во время их сталкивались с какими-то трудностями. Это может включать мотивацию на запоминание правил и их применение. Таким примером может быть инсценировка «пропуск», описанная ниже.

Четвертая рекомендация: для того, чтобы ребенок грамотно писал, нужно развивать фонематический слух. Эта рекомендация помогает тем детям, у кого уровень фонематического слуха очень низкий. Но в отношении других учащихся это может иметь обратную реакцию. Произношение слов и фиксация их на бумаге имеют разные формы. Очень часто произношение и написание слов расходятся. Поэтому некоторые учащиеся с развитым фонематическим слухом пишут неграмотно. Фонематический слух имеет огромное значение для развития устной речи, но для развития письменной этого условия нередко бывает недостаточно. Поэтому, рекомендация по развитию фонематического слуха может иметь место, но результативность ее в отношении формирования грамотности имеет ограниченность.

Пятая рекомендация: для того чтобы дети грамотно писали, нужно, чтобы они больше писали под диктовку. Написание под диктовку развивает мотивацию запоминания слов, способствует лучшему запоминанию. Этот подход является хорошим дополнением к приведенным выше рекомендациям. При введении диктантов у учащихся активизируется запоминание правил. Учащиеся при списывании текстов стараются запоминать написание слов. Однако эта форма стимулирования грамотности детей может иметь стрессовый характер.

Для снятия стрессовости и для повышения мотивации детей овладевать правильной речью мы попытались найти резервы в групповой работе и парах сменного состава. Еще недостаточно эффективно используются возможности групповой работы для развития грамотности. В связи с этим появилась потребность проверить эффективность новых технологий группой и парной работы в формировании грамотности детей.

Под нашим руководством был проведен эксперимент с учителями начальных классов. Цель данного эксперимента состояла в том, чтобы изучить ошибки в письменных работах в начальной школе и проверить эффективность новых технологий групповой работы и пар сменного состава как средство повышения грамотности письменной речи. Была выдвинута гипотеза, что групповые технологии работы, пары сменного состава на уроках русского языка повышают грамотность письменной речи у учащихся средней школы. Предполагалось, что групповые занятия, пары сменного состава являются дополнительным, малоиспользуемым источником повышения грамотности детей.

Эксперимент показал, что введение групповых форм и пар сменного состава («ищу ошибки», взаимодиктант, пропуск и др.) позволило существенно повысить грамотность и мотивацию учащихся.

Однако в процессе эксперимента было установлено, что некоторые дети даже при многократном повторении слов не могут запомнить написание отдельных букв. Для этой цели были разработаны мнемонические приемы.

Один их приемов — ассоциативный. Проанализируем этот прием на запоминании букв «о» в слове

«молоко». Учащимся предлагается представить букву «о» в виде какого-то образа предмета. Например, некоторые ребята представили «о» как бублик. Далее ребятам предлагалось соединить два образа: образ «бублика» и образ «молока».

Некоторые ребята представляли, что они пьют молоко с бубликом. При встрече в тексте этого слова у них после прочтения слова «молоко» возник образ стакана с молоком, которое они пьют с бубликом. Они вспоминали, что бублик — это буква «о», поэтому в слове «молоко» нужно писать букву «о». У других ребят буква «о» вызывала другие ассоциации. Например, образ бидона с молоком. Бидон круглый, как буква «о».

Подобный прием на первый взгляд кажется психически трудоемким. Однако он помогает некоторым учащимся справиться с неразрешимой, казалось бы, для них задачей: после многократного повторения слова «молоко» они писали его с ошибкой.

Запоминанию написания отдельных букв может способствовать прием увеличения. В слове «молоко» буквы «о» делаются огромных размеров. Кроме того, эта буква выделялась зеленым цветом. Такой прием способствовал лучшему запоминанию букв.

В педагогике иногда используется прием запоминания слов, когда учитель пишет слово на доске, выделяет трудные буквы, увеличивая их по размеру. Дети смотрят на доску столько, чтобы запомнить написание слова. Затем закрывают глаза, кладут головки на стол и мысленно представляют себе это слово. Педагог стирает с доски слово, и дети пишут его в своих тетрадях. Затем посредством взаимоконтроля или совместного контроля с соседом идет проверка правильности написания слова. Если слово неправильно, то сосед по столу его исправляет.

Психологическое обеспечение обучения грамотности должно быть в определении путей эффективного запоминания слов, отдельных букв, знаков препинания и в обучении этим приемам учащихся, педагогов и родителей.

Кроме грамотности умения писать должны оцениваться и по второму показателю: творчество при освещении какой-либо темы. Проведенные исследования показывают, что деятельность учителей школ не всегда способствует развитию творчества учащихся. Проверка сочинений осуществляется по критерию соответствия содержания представлениям учителей. Если представления учащихся при раскрытии темы расходятся с представлением педагогов, то последние, не стараясь понять индивидуальность, восприятие внешнего мира, относят это к ошибкам, к нереальным фантазиям и снижают за это оценки. Такой подход приводит к снижению творчества учащихся и даже к полному его подавлению. Учащиеся приучаются запоминать мысли различных авторов (великих и тех, кто не принадлежит к их разряду) и воспроизводят их в своих сочинениях. Индивидуальность восприятия внешнего мира не развивается, творчество при таком подходе исчезает.

Исследование взрослой аудитории выявило, что отрицательные оценки за написание сочинений имеют очень далекие последствия. Один из типичных случаев. Ученица при написании сочинения раскрыла свою душу. Учитель, проверив сочинение, спросил у ученицы, откуда она это списала. Эта ситуация так отрицательно повлияла на ученицу, что у нее пропало всякое желание писать сочинения. Этот процесс для нее стал обременительным, нежелательным, появилось отвращение к сочинениям.

Изучением процесса творчества занимались ученые разных направлений. Так, Дж. Олсен и Дж. Миджет отмечают, что учителям «необходимо иметь в своем распоряжении более широкий набор коррекционных стратегий, особенно в области письменной речи».

В свое время Л. С. Выготский писал: «До сих пор обучение письму ставится узко практически. Ребенка учат выдать буквы и складывать из них слова, но не обучают то письменной речи... обучают не письменной речи, а написанию слов, и поэтому в значительной степени обучение письменной речи еще не поднялось выше уровня традиционного чистописания».

В. Я. Ляудис и И. П. Негурэ проанализировали соотношение устной и письменной речи: «... письменная речь состоит из системы знаков, условно обозначающих звуки и слова устной речи, которые, в свою очередь, являются знаками для реальных предметов и отношений. Постепенно эта срединная или промежуточная связь, именно устная речь, отмирает, и письменная речь превращается в систему знаков, непосредственно символизирующих обозначаемые предметы и отношения между ними» [12].

Авторы отмечают, что продуктивное взаимодействие способствует развитию письменной речи: «Ситуация продуктивного учебного взаимодействия, выступая системообразующим фактором становления и развития внутренних психических регуляторов, ответственных за функционирование письменной речи, включает учащихся в процесс порождения социально значимых и семантически законченных письменных высказываний» (там же).

Взаимодействие должно быть социально значимым, а тексты — осмысленными: «В этом смысле продуктивная учебная ситуация, предполагающая создание социально значимых и осмысленных текстов, является антиподом обучения, которое расчленяет действие на части и элементы и тем самым не позволяет реализовать все творческие потенции ребенка в процессе выполнения учебных задач» (там же). В таком творческом взаимодействии актуализируются учебные мотивы, а также мотивы самоутверждения и самосовершенствования.

Обучение письменной речи В. Я. Ляудисом и И. П. Негурэ осуществлялось по следующему сценарию. Весь процесс состоит из двух фаз: порождение текста, письменное оформление текста.

1. Порождение смысла высказывания. Дети сочиняли сказки.

1.1. Учитель сочиняет текст, используя помощь учеников там, где это доступно их творчеству. На этом этапе педагог может очень помочь детям снять с себя ограничения, зажатость, дать возможность актуализировать свои знания, чувства. Желательно педагогу овладеть приемами, где каждая мысль ребенка принимается. Не может быть неправильных мыслей.

1.2. На следующем этапе деятельность усложняется. Учитель выполняет наиболее трудные для учащихся действия, а ученики актуализируют действия и операции, которые ими уже усвоены.

1.3. Ученики выполняют действия и операции, которые ими уже усвоены, но с поддержкой и коррекцией учителя.

1.4. Все действия они выполняют самостоятельно на основе подражания без непосредственного участия педагога.

1.5. Ученики самостоятельно конструируют текст. В процессе обучения они проходят различные фазы работы.

1) На первой фазе:

а) Формируются малые группы. В них входят ученики разного уровня подготовленности по умениям сочинять сказки, истории;

б) Учащиеся разделяют между собой функции, как на этапе смыслового конструирования текста, так и вербального его оформления;

в) Происходит создание содержания (ученики творят сказку), затем письменное оформление его на бумаге. При такой форме сотрудничества ученики вносят свой вклад спонтанно.

2) На второй фазе индивидуальный вклад каждого учащегося определяется задачей выполнения всех операций письменной речи. На этой фазе каждый ученик выполняет все действия, связанные как с порождением содержания, так и с построением самого текста.

3) На третьей фазе каждый ученик сам творит сочинение, письменно его вербализует. На этой фазе сотрудничество состоит в контроле, коррекции и редактировании. Каждый ученик выступает как субъект и объект контроля. Для активизации воображения могут применяться различные приемы.

Первый прием. «Брошенный камень» Дж. Родари. Прием, который состоит в том, что детям называется слово, которое подобно камню, брошенному в воду, вызывает волны в воображении детей.

Второй прием. «Фантастический бином» Дж. Родари. Детям предлагаются два предмета или слова, между которыми в силу их смысловой отдаленности не может быть связи на уровне обыденной логики. Дети должны придумать события, предметы, которые соединяют эти два слова. Для этого могут быть использованы различные приемы, например прием отстраненности (Шкеловский В.), говорить о предмете или явлении так, как будто его никогда не видел.

Третий прием. «Если бы...» К. С. Станиславского. Человек переносит себя в воображаемую ситуацию и пытается сочинить рассказ. Педагог произносит примерно следующие слова: «Что случилось бы с вами, если бы вы завтра стали учителем?». «Что произошло бы, если бы исчезли звуки?»

Четвертый прием. «Введение нового элемента». Детям предлагается ряд известных слов из какой-нибудь сказки. В этот ряд вводится новое слово, которое не относится к содержанию этой сказки. Например, слова «волк», «цветы», «бабушка», «лес» из сказки «Красная шапочка». Если включить в данный перечень, например, слово «вертолет», то оно вызовет новые ассоциации у детей.

Пятый прием. «Функции В. Проппа». Детям предлагается набор функций сказочных персонажей. Под функцией понимается поступок действующего лица, значимый для хода действий. В эксперименте Ляудиса дети выделили в сказке «Про Радивую и про Ленивую» следующие функции: 1) «Отправка», 2) «Встреча с Дарителем», 3) «Испытание», 4) «Герой получает волшебное средство», 5) «Возвращение домой». Подобные функции были выделены и в других сказках.

В. Я. Ляудисом и И. П. Негурэ разработана интересная технология обучения речетворчеству детей, которую могут использовать психологи при психологическом обеспечении обучения детей умениям писать творчески.

Психологическое обеспечение процесса обучения детей писать является актуальной задачей в работе психолога. Она сводится к диагностике и обучению детей в индивидуальной или групповой работе умениям грамотно, творчески, понятно, точно, кратко излагать мысли. Психолог не подменяет учителя, он его дополняет, помогает ему. Могут быть случаи, когда психолог выполняет функцию реабилитации, когда у ребенка сформировано отрицательное отношение к письменной речи.

1.1.5. Умения говорить

Умения говорить, важны практически для всех сфер деятельности человека. Умения говорить могут развиваться, а следовательно, и оцениваться по следующим основным направлениям: 1) умения грамотно говорить; 2) умения кратко излагать свои мысли; 3) умения творчески говорить; 4) умения точно излагать мысли; 5) умения понятно излагать мысли. Этим умениям при их отсутствии часто приходится обучать уже в

зрелом возрасте.

Роль психологического обеспечения состоит в определении педагогических технологий, развивающих речь учеников, и в обучении им педагогов.

Психолог диагностирует речевые умения и в случае необходимости обучает учащихся речевым умениям, снимает неуверенность учащихся перед устной речью, особенно нейтрализует страх говорить перед аудиторией.

1.1.6. Умения общаться.

Это группа умений, которые обеспечивают эффективность взаимодействия человека с другими людьми. Эти умения могут формироваться на всех предметах, особенно при изучении литературы, иностранного языка в курсах психологического блока. Можно выделить основные группы умений, над которыми есть необходимость работать: умения слушать, умения говорить «нет» в ситуациях, предполагающих данную реакцию (отказ от наркотика, от противоправных действия, от интимного контакта в случае опасности и нежелания и т. п.); умения знакомиться и т. п.

Существуют программы развития социальных умений с первого по одиннадцатый класс. Можно выделить основные умения общения:

- уверенность в себе в общении (умения и принятие умений формировать уверенность);
- любовь (умение и принятие умений брать и давать любовь);
- забота (умения и принятие умений проявлять заботу);
- прощение (умения и принятие умений прощать);
- доверие (умения и принятие умений доверять);
- оптимальная защищенность (критичность): не идти с незнакомым, не открывать незнакомому дверь, уметь отказать при угощении наркотиком, спиртным, при склонении к интимной близости (в сексе), уметь отказать в магазине, вымогателю прохожему и т. п.;
- уважение других (умение и принятие умений уважать других);
- добро (умение и принятие умений быть добрым);
- зло (умение и принятие умений управлять злостью);
- выполнение обещания (умение и принятие умений выполнять обещание);
- принятие других (умения и принятие умений принимать других);
- умения дружить (умения и принятие умений дружить);
- прощение (уметь попроситься с тем, с кем расстаться, с людьми и вещами);
- умения проигрывать, признавать свои ошибки;
- сочувствие, сострадание (умения и принятия умений сочувствовать);
- эмоциональная независимость (эмоциональная независимость от собеседника);
- благодарность (умения и принятие умений благодарить);
- юмор;
- оптимальная открытость (умения и принятие умений быть оптимально открытым);
- послушание (умения и принятие умений выполнять оптимальные нормы);
- непоколебимость (умения отстаивать свою точку зрения в случае необходимости. Это близко к умениям говорить «нет»).
- свобода (внутренняя свобода в общении);
- правдивость (умение быть оптимально правдивым);
- умения избегать конфликтов, умения разрешать конфликты;
- осторожность (умения быть осторожным в опасных ситуациях, возникающих в общении).

Этот перечень умений можно продолжить. Но уже из приведенных умений видно большое их разнообразие. Имеется много технологий развития умений общаться. Приведем только отдельные из них.

Зеркало. Группа садится перед зеркалом. Идет последовательный анализ вначале одного участника группы,

затем другого и т. д. В анализе отмечается то, что понравилось в выражении лица.

Прорвись в круг. Участники стоят, тесно прикасаясь, друг к другу, образуя круг. Кто-то, оказавшись за кругом, должен проникнуть в него. По тому, как это делает водящий, можно что-то сказать о его стратегиях поведения. Это упражнение учит также договариваться с другими людьми.

Доверяющее падение. Двое стоят сзади падающего. Нужно уметь довериться стоящим и упасть назад. Необходимо соблюдать технику безопасности.

Подъем и опускание тела (сочувствие и поддержка). Человек ложится на пол. Все становятся вокруг и поднимают на руках тело. Тело покачивается вверх, вниз, влево, вправо.

Умение отвечать на дразнилки. Ученикам дается инструкция: «Предположим, что кто-то оскорбил вас; если в этот момент вы сможете остаться бесстрастным полностью, а не только внешне, тогда вы станете той силой, против которой ничего нельзя сделать. Вы ни на что не отвечаете, не реагируете, не делаете даже жеста, не произносите ни единого слова, и все оскорбления, брошенные в ваш адрес, оставляют вас абсолютно безучастными, незатронутыми внутри; ваше сердце бьется совершенно спокойно, вы сохраняете

совершенное безмолвие, неподвижность и невозмутимость мысли. Ваш ум не отвечает вибрации вашего обидчика, ваши нервы не испытывают раздражения и потребности ответить, чтобы разрядить себя. Если вы будете вести себя таким образом — значит, вы обладаете силой покоя. И она, эта сила, бесконечно более могущественна, чем та, которая заставила бы вас отвечать оскорблением на оскорбление, ударом на удар, раздражением на раздражение».

После этого группа начинает дразнить кого-то из участников. Его задача выполнить инструкцию. Могут быть тайм-ауты, которые берет участник для того, чтобы передохнуть, собраться с силами.

Скажи «нет». Трое участников пытаются уговорить четвертого что-то взять, например карандаш. Задача четвертого участника отказать.

Существует много других упражнений по развитию умений общаться.

Задача психолога — диагностировать наиболее важные умения общаться, обучать всех детей необходимым умениям, позволяющим эффективно взаимодействовать с окружающими людьми.

1.1.7. Общеучебные умения

Общеучебные умения предлагается понимать широко: умения учиться жить. Не умение жить, а умение учиться жить. Научиться жить весьма трудно, и практически невозможно. Меняется ситуация, меняются внутренние силы, и в связи с этим на каждом таком этапе необходимо пересматривать свою стратегию и тактику в жизни. Кроме широкого понимания, общеучебные умения включают в себя умения читать, составлять конспект прочитанного (что не всегда развито у учащихся школ), умения запоминать, умения понимать, умения принимать или не принимать прочитанное (умения критически проанализировать прочитанное).

К. Роджерс отмечает, что вырабатывать умения приспособливаться к изменяющимся условиям можно не через научные знания, не через составление программы, не при помощи аудиовизуальных средств или программированного обучения, не через книги и лекции учителей, хотя они и могут иногда использоваться в качестве важного источника обучения, а через взаимоотношения между учениками и учителем, в ходе которых вырабатываются необходимые качества.

С данным утверждением можно согласиться с определенными уточнениями. Учить приспособливаться к изменяющимся условиям жизни можно и через взаимоотношения между учеником и другими учениками, поместив их в определенную ситуацию. Это подтверждает и педагогический опыт А. С. Макаренко, И. П. Иванова, В. Ф. Шаталова, С. Д. Шевченко и др.

Описанные в четвертой главе технологии можно использовать и для формирования у учащихся умений приспособливаться к изменяющимся условиям.

Анализируя соотношения знаний и других целей обучения и воспитания, К. Роджерс отмечает, что средняя школа должна научить ученика учиться приспособливаться и изменяться в мире, сформировать индивида, который понимает, что нет верных и прочных знаний и только процесс поиска является основой прочности.

Проблема «учить учиться» занимает ведущее место в ряде зарубежных школ. Она разрабатывается в двух основных направлениях: формирование учебных навыков и умения приспособливаться к изменяющимся условиям жизни.

В нашей стране существует много литературы по первому направлению и очень мало работ по формированию умений приспособливаться к изменениям в мире.

Можно выделить наиболее важные общеучебные умения, которые необходимо развивать у учащихся. Необходимо отметить, что данным перечнем общеучебные умения и навыки не исчерпываются. В данном перечне приведены основные необходимые общеучебные умения и навыки:

1. Работа с письменными текстами

- 1.1. Умение читать в соответствии с возрастными нормами (скорость чтения).
- 1.2. Умение понимать прочитанное на уровне каждого слова, предложения, абзаца, текста в целом.
- 1.3. Умение запоминать прочитанное.
- 1.4. Умение использовать при конспектировании различные подходы.
 - 1.4.1. Краткая запись основных мыслей.
 - 1.4.2. Составление структуры прочитанного путем перечня стержневых мыслей.
 - 1.4.3. Представление основных мыслей в виде схем (генеалогическое дерево, паучок и т.п.).
 - 1.4.4. Изображение основных мыслей в виде опорных сигналов.
 - 1.4.5. Составление схемы-конспекта.

2. Умение конспектировать речь выступающего.

3. Умение находить интересующую информацию в справочнике и другой литературе и т. д.

Уоррен Бетнис выделяет четыре цели в обучении (в условиях обучающей лаборатории) тому, как учиться (Цит. в [13], С. 73).

Во-первых, участники обучения совершенствуют умения осознавать ситуацию и расширяют возможности выбора при встрече с жизненными ситуациями.

Во-вторых, участники обучающей лаборатории активно включаются в исследовательские отношения

к действительности: «Что происходит сейчас и почему».

В-третьих, в обучении подчеркивается значение аутентичности в процессе обучения.

В-четвертых, в соответствии с ценностями демократического стиля в обучающей лаборатории стараются не прибегать к «политике силы» и принуждающему контролю. Источником обучения является не только и не столько руководитель, а все участники этого процесса.

Наши исследования показывают, что в отдельных школах имеются достаточно эффективные технологии, способствующие реализации этих целей на уровне всей школы.

В одной из школ Петербурга (директор А. М. Каменский) проводится на протяжении ряда лет экономическая игра.

Суть игры состоит в том, что каждый ученик может активно проявить себя в работе какой-либо фирмы, в индивидуальной деятельности. Имеется механизм денежного регулирования. Однако этот подход требует вовлечения в него почти всего педагогического коллектива, что не всегда осуществимо.

Система И. М. Иванова также направлена на реализацию вышеназванных целей.

Опыт С. Д. Шевченко также позволяет успешно достигать эти цели (Шевченко).

Учащихся необходимо учить тому, как опираться на цикл обучения, состоящий из представления самого себя, обратной связи и экспериментирования ([13, С. 74]). Каждый человек несет в себе как бы четыре «пространства» своей личности. «Арена» охватывает то, что человек знает о себе, и то, что о нем думают другие. «Видимость» — это то, что человек знает о себе, а другие не знают о нем. «Слепое пятно» включает в себя те знания, которые имеют другие, но не имеет сам человек. «Неизвестное» — это то, что скрыто и от самого человека, и от других. Понимание самого себя состоит в познании «слепого пятна» и в проникновении в «неизвестное», то есть в расширении «арены».

Обучение происходит тогда, когда человек признает свои ошибки. Конечно, полезно признавать ошибки и промахи — это неизбежно. Но не следует слишком задерживаться на них. Надо направить всю энергию на создание нужных вам качеств. Это гораздо важнее.

Подобные мысли высказывал А. Адлер. Чувство вины — это состояние, которое останавливает рост, разрушает человека.

Задача психолога — обучать учащихся общеучебным умениям и передавать педагогам психологические технологии.

1.1.8. Предметные знания, умения, навыки

Предметные знания являются в школе основными целями обучения. В настоящее время предлагается перейти к развивающему обучению. Можно согласиться с такими предложениями, но только отчасти. Знания действительно не всегда предполагают развитие. Однако знания — это власть над природой, да и не только над ней. Поэтому предметные знания нужны, но требуется определение их актуальности, значимости и объемов.

Знания о предмете формируются несколькими дисциплинами. Бинарные или синтетические уроки позволяют формировать связи на четвертом уровне.

Для изучения разных предметов в школе характерен локальный характер связей. Учащиеся нередко не могут связать понятия одного и того же предмета. В работах различных психологов высказываются предостерегающие суждения о знаниях, получаемых учащимися в школе.

К тому времени, когда молодым людям нужно будет применять в жизни полученные в школе знания, последние устаревают. Знания оторваны от жизни, носят формальный характер. Учитывая такое положение дел, желательно акцент сместить на умения учиться, интеллектуальные и коммуникативные умения, на свойства личности учащихся.

Цель — формирование предметных знаний — остается. Однако для эффективного формирования знаний желательно по каждой теме определить уровень усвоения, связать знания с настоящей и будущей жизнью учащихся.

Например, биология должна помочь учащимся быть физически и психически здоровыми. Одна из важных задач литературы — способствовать становлению жизненной позиции учащихся (как выжить в этом мире), развитию свойств личности. Знания по литературе не могут быть целью. Они должны достигать более глубоких психологических эффектов. Исходя из этого, знания, направленные на формирование ценностных ориентации, свойств личности учащихся, должны не только правильно пониматься, запоминаться, но и приниматься на достаточно глубоком уровне, необходимом для формирования устойчивых отношений.

Знания — это образы предметов, явлений материального мира ([14], С. 130). Образы являются отражениями существования материи. Таким образом, материалом знаний являются образы существования материи.

Материальный мир существует как в самом человеке, так и вокруг него. Человек получает знания о самом себе и окружающем мире по 13 каналам. Знания о самом себе поступают от органических ощущений, в которых сообщается о состоянии органов человека. Обычно эти знания возникают в тех случаях, когда изменяется работа органов, и они начинают доставлять неудобство и даже боль человеку. В связи с этим возникает вопрос, нужно снижать пороги чувствительности или повышать их? В органических ощущениях

необходимо снижать пороги чувствительности. Более тонкие ощущения, вызывая ощущения боли, будут направлять внимание (локус души, Я) на эти органы, что будет способствовать подключению их к работе восстановительных лечебных сил. Это подтверждается примерами, когда некоторые люди болезненно себя чувствуют, но живут долго. Другие же, не ощущая боли, сталкиваются сразу с сильными патологическими изменениями в организме, которые могут привести к полному разрушению как этого органа, так и всего организма.

Знания в школе передаются учащимся посредством понятий. Л. С. Выготский разграничивал научные и «житейские» понятия. При этом он имел в виду не содержания понятий, а специфику их усвоения.

«Житейские» понятия усваиваются человеком путем «проб и ошибок», и существенные признаки явно не осознаются.

Научные понятия формируются путем осознания существенных признаков. Однако Н. Ф. Талызина отмечает: «Простого указания существенных признаков понятия недостаточно для изменения характера или ликвидации стихийности становления познавательной деятельности. Знание существенных признаков понятия может изменить ее ход и характер только в том случае, когда эти признаки войдут в нее в качестве ориентиров, т. е. будут реально участвовать в процессе решения задач, поставленных перед ребенком». Н. Ф. Талызина также отмечает, «что усвоение (усвоенность) знаний всегда относительно».

Однако здесь необходимо определить термин «усвоенность». Под ним можно понимать полноту структуры образа (предмета или явления). В таком случае это могут быть абсолютные знания. Но образ стимула у учащегося может формироваться во всей полноте, то есть в образе могут присутствовать все структурные элементы. Однако осознанность образа действительно относительная, то есть словесно выделить существенные структурные элементы (дать словесное определение «понятию») люди не могут в полном объеме.

Соотношение между площадью коры головного мозга, связанной со зрительным анализатором, и площадью, связанной со слуховым, равно 100:1. По мнению Винера, в том же соотношении находится и количество информации, поступающей в сознание по зрительному и слуховому каналам.

Таким образом, предметные знания в школе являются основной целью обучения. Необходимо провести работу по определению психологически обоснованных объемов стандартов, чтобы знания не тормозили, а развивали учащихся.

Можно выделить следующие уровни объяснения слов: 1) предъявление предмета; 2) предъявление муляжа; 3) предъявление двумерного изображения; 4) словесное описание; 5) описание через формулы, символы.

Для глубокого познания слова необходимо задействовать как можно больше анализаторов.

В.А. Сухомлинский использовал различные пути познания слова. Он так описывал занятия с детьми: "Сидим на лугу, смотрим, познаем слово «луг». Рисуем луг в своем альбоме. Проникаем в глубину слов: «село», «бар», «дуб», «ива», «лес», «дым», «цветы». В альбом «наше родное слово» картинку рисовал тот ребенок, у которого слово пробуждало самые яркие представления, чувства, воспоминания."

Учить следует так, чтобы дети не думали о цели (это не означает прятать цель). Почитав сказку: "Откройте, дети, свои альбомы. Нарисуйте сказку, которую мы читали".

Предметные умения — это умственные или физические действия, которые должны освоить учащиеся при изучении определенных предметов. В школьных программах приводится перечень необходимых умений, которыми должны овладеть учащиеся.

Разные предметы имеют инвариантные технологии и те, которые применяются только на данном предмете. Эффективность разных предметов в школе различна. Особую озабоченность вызывает иностранный язык.

Остановимся несколько подробнее на изучении иностранного языка. Дети в школе несколько лет учат язык, но, к сожалению, затрудняются общаться на нем даже на самые простые темы. С другой стороны, дети изучают родной язык естественным методом без руководства педагогов и научаются говорить. Школа базирует свое обучение на устной речи, которой она не учила ребенка.

Получается интересный парадокс. Ученик овладевал родной речью, не имея рядом профессионального педагога (родители в большинстве своем не имеют педагогического образования), и сумел ею овладеть. В школе под руководством профессионалов дети в большинстве своем не научаются говорить даже на бытовые темы.

В связи с этим проанализируем основные подходы к обучению иностранному языку.

Делалась попытка активизировать изучение иностранного языка представителями натурального метода. М. Вер-лиц исходил из следующих положений:

1. Исключить из преподавания родной язык. Восприятие языковых явлений должно быть имманентным, то есть непосредственным, без обращения к переводу. Значение языковых явлений следует раскрывать с помощью различных средств наглядности или дифиниций.

2. Весь новый языковой материал необходимо вводить только устно.

3. Закрепление материала следует осуществлять в процессе подражания учителю с широким

использованием принципа аналогии.

4. Основной формой работы является диалог между учителем и учащимся. Эта форма наиболее приближена к естественному научению языку. (Гунчик И. А. Семантико-статический метод формирования иноязычного лексического фонда. Дис. канд. пед. наук, СПб, 1994. С. 40).

Ф. Гуен из наблюдений за процессом овладения ребенком родным языком пришел к выводу, что дети в процессе игры ощущают потребность сопровождать свою деятельность высказыванием в лексико-хронологической последовательности. Подобное комментирование должно стать основой обучения иностранному языку.

М. Вальтер предлагал в процессе предварительного произносительного курса, когда учащиеся только воспринимали названия действий, произносимых учителем, выполнять эти действия, а затем и комментировать их. В дальнейшем работа над языком сопровождалась игрой, превращаясь в театральное представление, приближенное к реальным условиям общения.

Другим направлением в обучении иностранному языку явился прямой метод (В. Фиетор, П. Пасси, О. Есперсен, Г. Суит, Б. Эггерт и др.). Прямой метод отличался от натурального тем, что лексика отбиралась по тематическому принципу, а из грамматики исключалось все то, что не соответствовало современной норме, то есть так называемые «исключения». Авторы утверждали, что основой в овладении языком являются ощущения, и поскольку каждый язык отражает разное мировоззрение, перевод слова невозможен. Представителями натурального и прямого методов была разработана методика обучения устной речи путем обращения к живому разговорному языку.

Представители аудиolingвального метода, такие как Ч. Фриз и Р. Ладло, признавали объектом изучения предложения и предлагали сосредоточить свое внимание на обучении структурам-моделям построения предложений, не придавая существенного значения лексике. Лексический аспект часто является ведущим в прямом методе. Обучение по аудиolingвальному методу базировалось на двух положениях.

1. Учащийся должен запомнить основной набор предложений (структур) разговорного языка, которые являются исходными для создания и понимания других предложений по аналогии.

2. Владение структурами языка должно быть автоматизировано с помощью специальных упражнений тренировочного характера.

В аудиовизуальном методе сохраняются все основные принципы прямого, но при этом подчеркивается особая важность глобального восприятия языкового материала на слух и создание непосредственных ассоциаций между значением и звучанием. Родной язык исключается из преподавания. Основными методами являются имитации, заучивание наизусть и образование по аналогии.

Билингвистическая метода структурно-смыслового прогнозирования текста строится с учетом четырех исходных уровней обучения чтению: слова, предложения, сверхфразовое единство, ансамбль сверхфразовых единств. Эта методика позволила решать проблемы понимания текста.

Молл и Диас установили в своих исследованиях интереснейший факт. Оказывается, что овладению иностранным языком мешает неправильная стратегия обучения. Если с учеников снять бремя построения фонетически и грамматически правильного ответа на вопрос, то все они способны успешно решать задачу понимания иностранного текста.

Из приведенного материала видно, что в истории обучения иностранным языкам были разные подходы, в том числе и эффективные. Однако в настоящее время еще не использованы все резервы в преподавании иностранного языка. В результате в школе мы имеем плачевное положение в обучении иноязычному общению.

Задача психолога в психологическом обеспечении формирования предметных знаний состоит прежде всего в обучении учителей тем психологическим теориям, которые позволяют более эффективно обучать учащихся. Это лучше делать при РМК, институтах, университетах. Некоторая работа может проводиться и на уровне школы.

Психолог помогает составлять тесты по предметам, рекомендовать соответствующие технологии опросов для индивидуального подхода к учащимся.

1.2. ЦЕЛИ РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ

Следующий блок — это развитие. Развитие — это прирост умений физических и психических. Н. Ф. Талызина отмечает, что «осуществляясь реально в различных видах конкретной деятельности, психические процессы в ней же и формируются». Движущая сила развития — потребности. Потребности — это желания человека совершить какое-либо физическое или психическое действие.

1.2.1. Развитие интеллектуальной сферы.

Одна из важнейших задач школы — развитие интеллектуальной сферы. При этом надо занять ум чем-то интересным и направить энергию на созидание, а не на разрушение.

Интеллектуальные умения включают в себя: развитие мышления (логического, критического, креативного); развитие памяти; развитие воображения; развитие представления; развитие внимания.

В организме созревают в хронологической последовательности различные системы. Созревание запрограммировано. По мере созревания системы вступают в работу. Это можно видеть на биологических

системах. Когда созревает половая система, живой объект вступает в половые связи.

Для развития учащихся в школе необходимо вылечить на каждом этапе (развитость) определенные системы и работать в зоне ближайшего развития, их развивать, на них базироваться. Можно предположить, что в человека заложены различные потребности не только в зависимости от пола, но также и исходя из филогенеза этого человека. Таким образом, актуализация этих потребностей будет разной у разных людей. Природа должна была предусмотреть создание большого разнообразия людей, стремящихся к различным сферам деятельности.

Однако здесь возникает вопрос: что же закладывается в человека, а что он приобретает в процессе жизни, и в какой степени биологическое жестко запрограммировано? Это актуально по многим причинам. В настоящее время стало известно много случаев расширения сексуального поведения отдельных людей. Одни предпочитают вступать в контакт с представителями своего пола, другие находят себя в расширении своих половых связей не с одним человеком, а с несколькими. При этом отмечается их удовлетворенность заметно больше, чем если бы они придерживались общепринятых норм. Отдельные личности предпочитают менять свой пол на противоположный, даже изменяя биологию и физиологию своего организма.

Если это биологически обусловлено, то такие случаи можно как-то оправдать. Если же потребности были внедрены в психику какими-то способами при социализации, то тогда подход к этой проблеме может быть другой. Если в первом случае это как актуализация заложенных потребностей и в какой-то степени целесообразный процесс с точки зрения реализации психики (сома при этом страдает, так как происходит хирургическое вмешательство), то в другом случае это извращение, то есть это делается вразрез с природой. Ответ на этот вопрос позволит определить целесообразный подход к таким людям. Известно, что потребности зависят от пола и возраста. Исследования путем применения опроса «пять пальцев» показали, что у женщин одни значимые события в жизни, и они предпочитают говорить на одни темы, а мужчины ориентируются на несколько другие интересы. Существуют различные концепции формирования интеллектуальных умений. Опыт показывает, что различные подходы, дополняя друг друга, позволяют наиболее эффективно решать задачу всестороннего развития учащихся.

Стратегическое мышление. Альберт Альтон в данной концепции концентрирует внимание на шести способах решения проблемы: 1) анализ; 2) классификация; 3) расчленение целого на части; 4) установление и определение последовательности; 5) определение взаимосвязей; 6) синтез.

При обучении используются упражнения, не связанные со школой, и освоенные принципы переносятся на Школьные и жизненные ситуации.

Повышение возможностей. Рувен Фейерстон. В данной концепции ставится цель вывести слабых учеников на уровень развития, который позволит им успешно овладеть программой. Делается попытка пробудить врожденное стремление к учению с помощью задач, развивающих способности.

Всесторонний подход к вопросу. Эдвард де Боно. Обучение по данному направлению ведется на всех предметах. Особое значение имеют такие предметы, как родной язык и математика. Цель — научить при решении проблемы использовать всесторонний подход.

Подход осуществляется в трех направлениях:

1. Научить творчески мыслить, чтобы видеть взаимосвязи, ведущие к новым идеям.
2. Научить логически мыслить, чтобы строить гипотезы и замечать заблуждения.
3. Научить критически мыслить, чтобы задавать вопросы и составлять суждения.

Во многих школах и университетах мышлению учат путем написания сочинений. Необходимость выразить мысли на бумаге заставляет упорядочить и уточнить свои соображения, достичь четкости изложения, которой трудно добиться, когда идеи обсуждаются устно. Учащиеся сдают по одному сочинению в неделю. Сдав его, они работают над новым. Получив старое, перерабатывают.

Философия для школьников. Джеймс Баррон. В учебный процесс школ вводится курс «Философия для школьников». Цель курса — научить детей думать, используя их природное любопытство и любознательность. При обучении школьник знакомится не с Аристотелем, Сократом и т. п., а с философскими понятиями; учится пользоваться этими понятиями на практике в обыденных ситуациях.

Обучение осуществляется следующим образом. Учащиеся читают рассказы в специальных учебниках, а потом обсуждают, почему действующее лицо поступает так, а не иначе. Вскоре ученики обнаруживают, что во время классных дискуссий не так важно правильно ответить на вопрос, как найти самый убедительный аргумент в защиту своей точки зрения.

Пример: тема «Право на вмешательство в личную жизнь». За 40 минут учащиеся обсудили вопросы: доверительность в отношениях, честность, отзывчивость, прямота. Поговорили о врачах, о священниках, о праве распоряжаться своей жизнью и о политических диссидентах. Это в начальной школе в IV классе. Это курс преподается также в V, VI классах. Он повышает общую успеваемость. У школьников, прошедших этот курс, прогресс почти вдвое больше, чем у тех, кто его не проходил. Курс раскрывает способности, которые остаются незамеченными в традиционных программах.

Курс «философии» позволяет детям задавать вопросы, которые обычно не задаются на занятиях в школе. Такое ограничение подрывает интерес детей к учению. Свобода задавать вопросы развивает интерес и

творчество.

Структура интеллекта. Дж. П. Гилфорд. В данной концепции деятельность мозга разбивается на 120 функций, 26 из которых имеют решающее значение для успешного обучения. Были разработаны тысячи уроков для развития этих функций.

В 1950-е годы психолог Гилфорд и его сотрудники установили, что человеку свойственны два вида мышления: конвергентное, которое аккуратно и, так сказать, систематически стремится к получению ответа, и дивергентное, центробежное, устремляющееся одновременно в нескольких направлениях не к какой-либо заданной цели, а к поискам новых путей.

Творческие личности часто обращают внимание на какой-либо предмет или событие из прошлого, что является результатом конвергентного мышления, но благодаря дивергентному мышлению находят новое употребление для знакомого предмета. Для обычного они пытаются отыскать необычное. Они избегают старых решений.

Один из сторонников этой концепции отмечает, что он был поражен тем, как дерзкая самостоятельность мысли самых молодых участников сменяется скованностью у подростков более старшего возраста, на которых уже влияет предвзятое мнение их сверстников.

И он понял, что задача заключается не в том, чтобы установить причины одаренности определенных людей, а скорее в том, чтобы выяснить, почему большинство из нас никогда не использует свой творческий потенциал.

Творческие личности выходят за общие рамки и сохраняют с возрастом способность оставаться вне этих рамок, не теряя ориентиров; это сильные натуры с резко выраженной индивидуальностью. В очень раннем возрасте кто-то внушил им представление о своей собственной значимости. В истории известно много случаев, когда кто-то из выдающихся людей получал в детстве и юности похвальные отзывы, признания в свой адрес.

Важнейшее и величайшее искусство педагогов — внушить каждому ребенку, что он способен к творчеству. Это цель, которой должен пытаться достичь любой педагог, желающий воспитать развивающуюся личность.

Билл Мойрес в своей статье «В поисках эликсира творчества» пишет: «Наука не может утверждать, что каждый развивающийся ребенок обладает потенциальной способностью к творчеству. Подобное поведение скорее продиктовано верой. По моему мнению, это, пожалуй, важнейшее заявление, с которым может выступить Америка. Представьте себе общество, убежденное в том, что все люди потенциально способны влиять на качество жизни. Это, подчеркивает Генри Дейвид Торо, есть величайшее искусство».

Основной чертой творческой деятельности является создание нового, способность выйти за рамки установленных образцов и правил. Выживание нации зависит от интеллектуальных, особенно от творческих способностей. И тот, кто будет больше вкладывать в развитие творческих способностей, достигнет наивысшего уровня развития.

Дж. Гилфорд определяет следующие характеристики и пути развития дивергентного мышления.

1. Беглость мышления. Для развития беглости мышления можно использовать различные упражнения. По аналогии с описанными упражнениями педагог может придумать по своему предмету и другие.

1.1. Придумать слова, начинающиеся на букву С. Это упражнение можно использовать на всех предметах. Оно будет не только способствовать развитию дивергентного мышления, но и закреплять знания по предмету, формировать интерес к нему. Это относится ко всем упражнениям, описанным ниже.

1.2. Придумать слова, заканчивающиеся на А. И т. д.

2. Гибкость мышления. Перечислить все возможные виды использования обычного кирпича. На это дается 8 минут. Если учащийся быстро называет, что можно построить дом, амбар, гараж и т. д., то это большая беглость, но низкая гибкость. Если учащийся видит разные функции кирпича: придержать дверь, сделать груз для бумаги, заколотить гвоздь, сделать красную пудру, то это говорит о развитии непосредственной гибкости мышления.

3. Способность к образованию множественных классов изображений и символов.

3.1. В тесте на образное дивергентное мышление предъявляется определенное число изображений, которые могут объединяться в группы по три различными способами, при этом каждое изображение можно использовать более чем в одной группе.

3.2. В тесте на способность оперирования символами также предъявляется некоторое число объектов, которые можно классифицировать различными способами.

4. Оперирование отношениями. Беглость ассоциаций. Здесь требуется понимание разнообразия отношений.

4.1. Перечислить слова со значением «хороший».

4.2. Перечислить слова со значением, противоположным значению «твердый». Как это, так и другие подобные упражнения можно применять при работе со словами любого изучаемого предмета.

5. Беглость выражений. Быстрое образование фраз или предложений.

5.1. Даются начальные буквы В_С_Е_П. Нужно образовать различные предложения. Учащиеся придумывают предложения, связанные с изучаемым предметом. Буквы можно заменить другими.

6. Легкость приспособляемости.

6.1. Учащемуся предъявляется шесть квадратов. Это можно сделать при помощи спичек или рисунка: Предлагается выполнить следующее задание. Нужно убрать 4 спички и оставить 3 квадрата. О величине квадратов не говорится ничего. Если испытуемый сам себе навязывает ограничения, что величина должна быть одинаковой, то его попытки выполнить задание кончатся неудачей.

7. Оригинальность (легкость приспособления к семантическому материалу). Нужно менять смысл таким образом, чтобы получить новые необычные мысли. 7.1. Тест на придумывание названий сюжету представляет собой короткую историю. Испытуемого просят составить перечень как можно большего числа названий, когда он услышит эту историю.

7.2. В тесте на образование символов учащемуся предлагают создать простой символ для обозначения существительного или глагола в каждом коротком предложении. Иными словами, он должен изобрести нечто вроде изобразительных символов.

8. Способность к созданию разнообразных предсказаний.

8.1. Соответствующий тест с изображениями предлагает учащемуся одну или две линии, к которым он должен добавить другие линии, чтобы получить объект. Чем больше линий добавляет учащийся, тем больше очков получает.

8.2. В семантическом тесте учащемуся дается набросок плана. Его просят найти все детали плана, которые кажутся ему необходимыми, чтобы сделать план рабочим.

8.3. Дается два простых равенства $B-C = D$ и $K = A + D$.

Испытуемый должен составить как можно большее количество других равенств.

Данные упражнения можно использовать при проведении занятий по разным предметам.

Дж. И. Ниренберг предложил систему развития творческого мышления, обеспечивающую качественный скачок в творческом отношении к жизни. Он описал пути реализации творческого мышления в различных областях деятельности: сочинять литературные произведения, творить музыку, изобретать, творчески вести переговоры, улаживать любые проблемы. В книге описываются технологии по овладению тремя понятиями: порядок, структура, соотношение.

В процессе развития творческого мышления можно развивать навыки упорядочивания на различных уровнях, ставя уточняющие вопросы: 1. Каковы фазы и этапы? 2. Можно ли это расширить? 3. Можно ли это уменьшить? 4. Можно ли это перестроить? 5. Каковы внутренние факторы? Каковы внешние факторы? Присутствует ли чувственное восприятие?

В творческом мышлении может развиваться структурирование. Для реализации этого подхода ставятся следующие цели: Можно ли это переделать? Можно ли это разделить на части? Имеет ли это логические и/или эмоциональные характеристики? (там же). Вопросы на структурирование схожи с вопросами на упорядочивание, но это только внешне. Внутри они имеют различные смыслы.

При развитии творческого мышления можно формировать умения определять соотношения на разных уровнях, ставя следующие вопросы: Может ли это быть превращено в обратное ему? Может ли быть это реализовано? Каковы комбинации? Каковы альтернативы? Может ли быть это изменено? Каковы характеристики сходства?

Гастор Башлар отмечает, что, как только становятся известны хотя бы две характеристики объекта, их тут же соотносят между собой. Чем больше характеристик, тем больше аргументов для рассуждений.

Книга Дж. И. Ниренберга очень полезна как педагогам, так и психологам для конструирования занятий с детьми и родителями.

В свое время еще Р. Оуэн мечтал, что детям будет разрешаться спрашивать, и их будут поощрять задавать вопросы и им никогда не будет отказано в таком ответе, который может быть понятен их молодым умам.

В процессе развития с самого раннего возраста необходимо создавать благоприятные условия для развития у учащихся стохастического (вероятностного) мышления (Тр. Трифонов), интегрального и визуального, синтезирующего (Б. Кедров) и дивергентного мышления (А. Поликарпов) и т. д.

Мышление зависит от врожденных способностей, но не является врожденным.

Джин Масрофф в статье «Учитесь мыслить» (журн. «Америка», март 1985) отмечает, что мышление студентов в вузе не развито. Во многих школах и колледжах введен курс «Критическое мышление». Стандартные тесты не учат мыслить. Учащиеся не могут организовать свою речь письменно. Много внимания уделяется приобретению знаний и недостаточно практическому применению этих знаний. Причины, объясняющие ухудшение способности самостоятельно мыслить: 1) телевидение; 2) обеднение речи; 3) понижение интереса к чтению; 4) уменьшение числа учащихся на математических курсах; 5) снижение роли письменных работ; 6) введение компьютеров.

Некоторые ученые считают, что отсутствие умения абстрагироваться еще не говорит о неумении мыслить. Если кто отказывается выполнять упражнения с абстракцией, то это еще не значит, что человек не

может мыслить. Это, может быть, как раз хорошее мышление. Необходимо знакомить со школьным материалом на жизненных примерах. Например, знакомить с геометрией лучше с помощью жизненных ситуаций [6].

Задача психологического обеспечения состоит в диагностике интеллектуальной сферы, выявлении тех умений, которые развиты у ученика, и показывать их учащемуся исходя из критериального подхода и нормативности.

Второй задачей психологического обеспечения является обучение педагогов креативным психолого-педагогическим технологиям: мастерские, творческие тесты, технологии развития креативности письменной речи и т.п.

Третья основная задача — развивать на занятиях психологического цикла интеллектуальную сферу: память, мышление (логическую, креативную, критическую, интуитивную составляющие), воображение, внимание, представление.

1.2.2. Развитие эмоциональной сферы

Эмоциональная сфера является регулятором отношений человека к внешнему миру. Она выполняет защитную функцию, сигнализирует другим о состояниях человека. Задача человека — избавляться от отрицательных эмоций и получать положительные. Это стремление заложено в человека как регулятор его выживания в окружающей среде.

В работах по воспитанию и в различных публикациях, не относящихся напрямую к образовательной области, в кино и литературе нередко культивируется человек, не подверженный никаким эмоциям. Культивируется также невозмутимость и хладнокровие в разных ситуациях, куда попадает человек. Это с одной стороны хорошо, но с другой стороны — не формируется ли таким образом человек-робот? Плох или хорош человек-робот? Кроме этого вопроса возникает еще вопрос в связи с формированием эмоциональной сферы у различных народов.

Так, у немцев принято формировать человека с нордическим характером. Это человек, у которого эмоциональная сфера не доминирует над интеллектуальной, человек со зрелыми, относительно постоянными эмоциями. Если так смотреть на проблему, то можно с уверенностью сказать, что развитие эмоциональной сферы должно быть, но чтобы эмоции помогали интеллектуальной сфере, а не заменяли. Иногда у лекторов наблюдается дефицит либо знаний, либо умений по структурированию знаний и их подаче реципиентам. В таких ситуациях коммуникатор старается говорить эмоционально, таким образом перекрывая дефицит в интеллектуальной сфере.

Развитие эмоциональной сферы должно являться одной из важнейших целей школы. Существует блок дисциплин, предполагающий развитие эстетических эмоций: ИЗО, музыка и другие. В некоторых дисциплинах эта цель ставится, но не очень четко, конкретно. Например, литература должна развивать эмоциональную сферу человека, но выделены ли эмоции, над которыми необходимо работать, и имеются ли технологии по их развитию? Такой классификации эмоций, общепринятой при реализации целей преподавания литературы, пока нет. В гуманитарном блоке дисциплин мало технологий по развитию эмоций. Если естественнонаучные дисциплины в основном изучают закономерности развития материи и, исходя из этого, закономерности мышления и развивают интеллектуальную деятельность школьников, то гуманитарные дисциплины должны изучать закономерности функционирования человека и человеческого общества и развивать в основном эмоциональную сферу человека.

Развитие эмоциональной сферы может успешно проходить в блоке психологических дисциплин. В настоящее время выделены эмоции, которые могут и должны развиваться у человека. Имеются и технологии по развитию этих эмоций.

Необходимо развивать положительные эмоции учащихся и научить их управлять отрицательными. Полного устранения отрицательных эмоций не может и не должно быть, так как они служат регулятором человеческой деятельности. Развивая положительные эмоции, желательно это делать так, чтобы они не доминировали над интеллектуальной сферой в ситуациях, когда эмоциональная деятельность более объективно является регулятором человеческого поведения.

С другой стороны, желательно развивать эмоции и чтобы интеллектуальная сфера не доминировала над эмоциональной во вред ее развитию. Можно встретить описание психологических типов, подчиненных интеллектуальной сфере с неразвитыми положительными эмоциями, такими как любовь, сострадание, прощение и т. п.

Школьное образование должно способствовать развитию положительных эмоций и прежде всего такой из них, как любовь.

В литературе, посвященной анализу развития эмоциональной сферы человека, много внимания уделяется такой эмоции, как любовь. Развитие любви в религиозной литературе предполагает прежде всего любовь к Богу. Этому посвящены многие направления основных религий. В светских школах эта задача в настоящий момент может быть выполнима с некоторыми затруднениями в связи с отделением школы от церкви.

В литературе нерелигиозной на одном из первых мест стоит развитие любви к людям. В связи с этим

возникают вопросы: ко всем ли людям нужно развивать любовь и возможно ли это? Чем отличается любовь ко всем людям от любви к своему ребенку, жене, мужу, родственникам? Имеются ли технологии по развитию различных видов любви? Чем отличается любовь от уважения?

Желательно развивать у человека также уверенность в себе в различных ситуациях. Если любовь к другим — это отношение к другим людям, то уверенность в себе — это отношение к себе. Здесь возникает интересный вопрос: если это отношение к себе, то кто же сам человек и кто осуществляет это отношение? Кто к кому относится?

Возможно ответить на этот вопрос, если ввести понятие «я» в узком смысле. Это психическое образование, которое не отождествляется с психическими процессами, но существует в них, оставаясь автономной. Это понятие близко к понятию «душа». Психология, как наука о душе, потеряла душу, занявшись изучением психических процессов, свойств, состояний. Если ввести «я» как такое психическое образование, то тогда можно будет ответить на вопрос, кто осуществляет анализ за отношением к себе.

Кроме любви и уверенности в себе желательно развивать умение прощать. В связи с этим возникает вопрос: умение прощать — это умение или эмоции? Как связаны умения с эмоциями? Вероятно, на этот вопрос можно ответить следующим образом. Развивая эмоциональную сферу, необходимо человека научить умениям вызывать у себя одни эмоции и избавляться от других. При этом человек должен предоставить и свободу возникновению эмоций. Таким образом, с одной стороны человек умеет управлять своими эмоциями, с другой — он позволяет свободной воле проявлять себя. Как нам представляется, подавление одной из сторон этого процесса делает человека неполноценным как для себя, так и для окружающих.

Необходимо также работать с умениями управлять страхом. Нередко можно встретить однозначные рекомендации, направленные на снятие страха. Так ли здесь все однозначно? В религиозных источниках развивается страх, прежде всего перед Богом. Это делается не для ослабления человека, а для его усиления, сохранения. Через страх церковь стремится сохранить человека, заставить его выполнять законы, ритуалы.

Кроме того, известно, что страх развивает интуицию, если он выражен в оптимальной степени, а его отсутствие делает человека нечувствительным к опасностям.

Актуальным является формирование умений управлять злостью. Эта эмоция, если она доминирует, может как разрушать самого человека, так и доставлять много неприятностей другим людям. Э. Крейси дала интересные рекомендации по обучению детей избавляться от злости.

Нами был проведен эксперимент в детском саду. Детям читались книги Э. Крейси. Результаты эксперимента показали, что дети как минимум с четырех лет обучаются умениям управлять своей злостью. Был получен очень интересный факт. Оказалось, что дети в процессе такой короткой жизни уже сами, каждый для себя, изобрели приемы снятия злости. Очень часто дети называли такой прием, как «улыбнуться, когда злишься». Оказывается, это многим помогает, и они этим пользуются.

Дети, не получая систематической, профессиональной помощи от взрослых по управлению собой, сами конструируют для себя приемы управления собой.

Кроме обучения умениям управлять своими эмоциями учащиеся должны научиться создавать вокруг себя, в себе ситуации, способствующие возникновению определенных эмоций.

Часто школьники не могут справиться с таким явлением, как лень. Ребенок понимает, что необходимо учить уроки, но ничего не может с собой сделать. В таких ситуациях распространенный совет о необходимости «взять себя в руки» и приступить к занятиям не помогает. И что такое «взять себя в руки»? Кто должен взять? Кого должен взять? Как должен взять? В этой ситуации учащийся должен быть обучен «обходить» лень, в каких-то ситуациях бороться с ней, включая волевой момент, а в каких-то — обходить ее.

Агрессия вызывает много проблем в современном мире. Научиться управлять агрессией — актуальная задача, которую может решать школа в курсе психологических дисциплин. Причинами агрессии могут быть: определенные черты характера (устойчивый стиль поведения в определенных ситуациях); недостаток питания или преобладание возбуждающей пищи (пища не соответствует организму, психике и вызывает агрессивное поведение); неудовлетворенность работой (работа приводит к большой неудовлетворенности и постепенно к агрессивному поведению), болезнь определенных органов и т. д.

Избавиться от агрессивного поведения невозможно, да и нет необходимости, так как она выполняет и конструктивную задачу — позволяет решать ситуационные задачи в стрессовых состояниях. Поэтому учащихся нужно научить управлению своей агрессией.

В настоящее время стало появляться много работ по проблеме формирования счастья. Особенно часто обращаются к этой теме психиатры и психотерапевты, так как они сталкиваются с данной проблемой в жизни, когда она уже становится болезненной для человека.

Изучая эту проблему можно поставить несколько вопросов, ответ на которые позволит приблизиться к ответу на вопрос, что может делать школа в обучении учащихся быть оптимально счастливым. Что такое оптимальное счастье? Почему нужно стремиться к оптимальному, а не к максимальному счастью? Как должно соотноситься счастье с физиологическим функциональным уровнем? Оправдана ли та цена, которую платит человек, получая счастливое состояние? Например: когда человек много питается и сильно стимулирует себя различными стимуляторами, то тем самым он вводит себя в состояние счастья. Однако это

может привести к перегрузкам желудка и он, тем самым, может интенсивно разрушиться и постепенно выйти из строя. Это же относится и к таким стимуляторам, как кофе и чай.

Какие лучше использовать пути достижения счастья — внешний или внутренний? Как должны соотноситься два этих пути? Какие есть техники достижения счастья? Насколько устойчиво состояние счастья у человека? Как соотносится состояние счастья с Божьим царством, описываемым в Евангелиях?

Одна из задач школы — научить человека быть в оптимальной степени счастливым. Актуальность данной проблемы объясняется тем, что состояние человека, которое можно назвать «счастьем», — это то, к чему все стремятся. «Человек рождается с желанием достичь счастья. Это желание, являющееся первопричиной всех его действий в продолжение всей его жизни, на обычном языке называется личным интересом». (Р. Оуэн).

Таким образом, стремление к счастью и образы счастья являются врожденными: «Стремление человека к счастью, зачатки его естественных склонностей и способности, посредством которых он приобретает знания, образуются бессознательно для него еще в утробе матери, и, будут ли они совершенными или несовершенными, они являются делом одного только творца; ребенок и будущий человек не имеют на их возникновение никакого влияния» (Р. Оуэн).

В процессе жизни образы счастья могут видоизменяться под влиянием получаемых знаний: «Бедствия, испытываемые человеком, и счастье, которым он наслаждается, зависят от рода и степени знаний, которые он получает, и от знаний, которыми обладают люди, его окружающие... Ясно отсюда, что делом первой и величайшей важности является научить человека отличать истину от заблуждения» (там же).

Пытаясь вызвать у себя это состояние, люди стремятся достичь его различными путями. Можно выделить два пути: западный и восточный. Западный путь предполагает вхождение в состояние, называемое счастьем, посредством внешних атрибутов: приобрести дом, сделать его удобным для проживания, купить машину, приобрести модную и красивую одежду и т. д. Люди пытаются вызвать у себя состояния счастья и другими средствами, которые укорачивают их жизнь, разрушают организм: употребление алкоголя, наркотика, токсичных средств. Несмотря на то что это дорогостоящие средства, за которые нужно платить большие деньги, для некоторых людей это является средством получения счастливого состояния. Таким образом, западный путь состоит из двух направлений: общепринятый позитивный и избранный отдельными людьми негативный, разрушительный.

Восточный путь предполагает также два направления. Одно из направлений предполагает достижения счастья — в некоторых психологических системах это называется «нирваной» — посредством психологических упражнений. Эти техники могут носить как позитивный, так и негативный характер. При позитивных техниках организм укрепляется и становится здоровее. К таким направлениям можно отнести хатха-йогу, раджа-йогу, буддистские техники. К негативным направлениям относятся психологические техники, которые разрушают организм. Это можно встретить там, где используются наркотические, токсические средства, сильно стимулирующие средства: кофе, чай как сильное стимулирующее средство, приводящее к разрушительным процессам.

Таким образом, в западном пути источник счастья находится во внешней среде, поэтому люди ищут это состояние через внешние стимулы. В восточном пути счастье находится внутри человека, и поэтому последователи этого направления ищут его внутри себя.

Между этими двумя путями лежит много других, которые находятся между ними.

Современный мир не может успешно существовать, если все люди пойдут в поисках счастья только внутри себя. Это приведет к регрессу в мире. Необходимо оптимальное сочетание этих двух путей.

Мир не может пойти и путем поиска счастья только посредством внешних источников. Это приведет к уничтожению всех земных ресурсов, так как люди будут строить все новые и новые машины и использовать все больше и больше природные ресурсы. Это приведет к истощению земных запасов и к тупику.

Проведенные исследования показали, что факторы, способствующие счастью, выявить практически не удастся. Опросы людей, считающих себя счастливыми, показывают, что нет корреляций ни с материальными, ни с другими факторами. Люди счастливы настолько, насколько они считают себя счастливыми. Если человек считает себя счастливым, то он таковым и является. При этом уровень материального достатка может быть очень низким.

Можно предполагать, что для достижения оптимального счастливого состояния люди должны иметь необходимый уровень материального достатка. Этот уровень определяется теми социальными условиями, в которых живет человек. При одной социальной среде этот уровень может быть один. Когда человек переживает, попадает в другое социальное окружение, то может начинать чувствовать некоторую неудовлетворенность тем, что он имел до этого. Этот диссонанс вызван теми ценностными ориентациями, которые приняты в данном окружении. То есть в данном окружении нормы более завышенные, уровень материального достатка выше, чем в том социальном окружении, в котором находился человек до этого.

Необходимо учитывать соотношение трех факторов. Большой разрыв приводит к неудовлетворенности и даже стрессу, апатии. Совпадение потребностей и удовлетворенности приводит к счастливому состоянию. Однако это возможно только в том случае, когда потребность была сильной и

человек приложил много сил для достижения этой потребности.

Таким образом, количество затраченной энергии определяет уровень счастливого состояния, количество затраченной энергии должно быть оптимальным для достижения счастливого состояния. Если энергии недостаточно, то человек не может испытать высокий уровень счастливого состояния. Однако если энергии было затрачено слишком много для удовлетворения потребностей, то состояния счастья может уже и не быть при достижении удовлетворения своих потребностей.

Счастье и удовлетворенность — очень близкие понятия. Счастье — это удовлетворенность в максимальной степени.

Счастье не может быть устойчивым. Наблюдается привыкание к нему человека, и тогда оно перестает быть счастьем.

Для достижения состояния счастья необходимо до этого испытать состояние оптимальной потребности. Если человек в чем-то не испытывал сильной потребности, то вряд ли у него возникнет счастливое состояние от полученного.

На возникновение и сохранение состояния счастья влияют как мировоззрение, так и темперамент человека. Если сформировано мировоззрение оптимальное, то и от немногого человек становится счастливым. Если сформировано мировоззрение с завышенными потребностями, ожиданиями, то достичь состояния счастья становится труднее. Этот эффект можно наблюдать иногда у людей, которые достаточно развили интеллект и даже достигли высот в карьере, семье, но не чувствуют себя счастливыми и даже, более того, испытывают злость к окружению. Они могут находиться в стрессовом, невротическом состоянии. У них доминируют отрицательные эмоции, малейший раздражитель может вызывать даже агрессивную реакцию.

А. С. Макаренко отмечал в своих работах, что необходимо сформировать близкие, средние и дальние перспективы. Это верно, однако, только в определенном диапазоне. Необходимо школьника научить умениям вносить оптимальные, оперативные, своевременные коррекции в уровень и структуру сформированности ценностных ориентации. При изменении жизненных ситуаций учащийся или уже зрелый человек должен менять свое отношение к ценностям. Именно отношение к предметам и явлениям формируют ценности.

Отношения могут определяться направлением и интенсивностью. Можно выделить положительные и отрицательные отношения, принятие или непринятие предметов и явлений. Кроме этого, ценность определяется интенсивностью отношения. Если интенсивность очень высокая, то ценность обладает большей силой влечения. Таким образом, сила влечения ценностной ориентации определяется интенсивностью отношения в ней субъекта.

Одна из проблем, которая стоит в настоящее время перед людьми, — это уметь отойти (уйти, отделиться) от тех потребностей, которые управляют людьми и причиняют им беспокойство и даже могут иметь разрушающий характер. Вероятно, не целесообразно, когда человек для удовлетворения своих материальных потребностей сжигает себя. Уметь «сжигать» потребность — необходимое качество человека. В литературе приводятся различные методы «сжигания». Например, в басне И. А. Крылова «Лиса и виноград» это достигается через негативные качества предмета: виноград-то зеленый. Умение использовать «сжигание» потребностей приводит к уменьшению невротических реакций, к стабильному удовлетворенному состоянию. Можно выделить следующие приемы уничтожения потребности:

- 1) поиск негативных качеств объекта (виноград зеленый),
- 2) поиск проблем, которые возникнут при приобретении объекта (если купить машину, то могут украсть, требуется уход за ней, и т. д.);
- 3) сопоставление с удовлетворением другой потребности (если буду шалить, то родители не купят мороженое);
- 4) учет состояния здоровья (садовый участок брать не буду, так как у меня слабое здоровье).

Обобщая вышесказанное, можно отметить, что необходимо развивать эмоциональную сферу учащихся. Положительные эмоции надо развивать. Отрицательными эмоциями необходимо научить управлять. Однако полного устранения отрицательных эмоций не может и не должно быть. Они служат регулятором человеческой деятельности. Развивая положительные эмоции, желательно это делать так, чтобы они не доминировали над интеллектуальной сферой в ситуациях, когда эмоциональная деятельность более объективно является регулятором человеческого поведения.

Роль психологического обеспечения состоит в определении оптимальных диапазонов развития эмоций, в диагностике их у учащихся, в обучении управлять своими эмоциями.

1.2.3. Развитие мотивационной сферы

Мотив (от французского *motiv*) — побудительная сила, причина, от латинского — приводить в движение, толкать.

Мотивация — совокупность мотивов, побуждающих человека к основной деятельности, процесс действия мотива.

Отношение учащихся к учебной деятельности зависит от мотивации, которая имеет определенную структуру. А. Н. Леонтьев отмечает, «...что деятельность необходимо становится полимотивированной, т. е. одновременно отвечающей двум или нескольким мотивам» (Избр.). И далее уточняется, что значимость

мотивов не одинаковая: «...одни мотивы, побуждая деятельность, вместе с тем придают ей личностный смысл: мы будем называть их смыслообразующими мотивами. Другие, сосуществующие с ними, выполняя роль побудительных факторов (положительных или отрицательных) — порой остро эмоциональных, аффективных, — лишены смыслообразующей функции; мы будем условно называть такие мотивы мотивами-стимулами». Значимость мотива меняется в зависимости от деятельности: «В структуре одной деятельности данный мотив может выполнять функцию смыслообразования, в другой — функцию дополнительной стимуляции».

Мотивы бывают осознаваемые и неосознаваемые. Изучение этой проблемы показывает, что человек рождается с определенными потребностями: «Он также рождается с зачатками животных склонностей или с желанием поддерживать свою жизнь, наслаждаться ею, и продолжать в своем потомстве. Эти желания, крепнущие и развивающиеся с течением времени, называются его естественными склонностями» (Р. Оуэн).

П. В. Симонов и П. В. Ершов дали следующую классификацию потребностей: витальные (биологические), социальные и идеальные. (П. В. Симонов. Мотивированный мозг). И далее П. В. Симонов справедливо утверждает, что «...потребность есть основа, движущая сила, побуждение и цель человеческого поведения, что мотивы, стремления, желания, интересы, цели, установки, ценностные ориентации субъекта производны от его потребностей, порождаются ими ...» (там же).

Знание потребностей в зависимости от возраста и пола является необходимым для целенаправленного воспитания человека: «...знание этих потребностей приобретает первостепенное теоретическое и практическое значение прежде всего для теории и практики воспитания в самом широком смысле» (там же).

С. Л. Рубинштейн считает, что мотивы очень зависят от потребностей: «На основе понятия потребности все учение о мотивации человеческого поведения получает принципиально новую постановку, чем та, которая ему обычно дается на основе учения об инстинктах и влечениях» (С. Л. Рубинштейн. Проблемы общей психологии).

Для эффективного воспитания человека необходимо знать базовые потребности. Таковыми потребностями У. Глассер считает «...прежде всего, потребность в любви и в чувстве собственного достоинства» ([4], С. 25).

К. Юнг утверждал, что в глубинах человеческой психики хранится информация от предыдущих поколений, которая превратилась в коллективное бессознательное. Он в своих работах определял коллективное бессознательное как то, что свойственно всем людям вне зависимости от национальности.

Коллективное бессознательное состоит из архетипов, доминант бессознательного. Архетипы суть динамические (инстинктивные) комплексы своего рода психических органов, в высокой степени детерминирующие душевную суть.

Последующие архетипы лишены содержания. Они достигают сознания, когда их делает воспринимаемыми личный опыт.

Это значительные доминанты, которые влияют на определенном жизненном периоде на потребности человека. Архетипы представляют собой нечто вроде органов дорациональной психики. Это постоянно наследуемые, всегда одинаковые формы и идеи, еще лишенные специфического содержания.

Таким образом, К. Юнг показал связь потребностей и архетипов и это имеет большое значение для конструирования психолого-педагогических технологий.

В рамках данной работы нами были проведены исследования по выявлению последствий этих детерминант.

В исследовании изучались проявления коллективного бессознательного в течение жизни человека. Испытуемым предлагалось обвести на бумаге пять пальцев своей руки. После этого нужно было вписать в каждый палец наиболее важное событие, которое очень сильно повлияло на их жизнь. Каждый испытуемый отдельно (но в группе) выполняет это задание. Испытуемыми были: школьники различных возрастов и взрослые люди с высшим образованием, которые имели семью.

Результаты исследования показали, что на первом месте у взрослых по значимости оказалось рождение детей. Все испытуемые отмечали это в ряду первых и самых значимых жизненных событий.

На втором месте оказалось такое событие, как замужество (женитьба). На третьем месте находится окончание института. Далее отмечались самые разные события: разводы, смерть близких, встреча человека, повлиявшего на мировоззрение, и т. д.

У школьников не удалось выявить четкой структуры. Описываются обычно малозначимые события, произошедшие в недалеком прошлом: получили отрицательные отметки, ссоры с близкими и т. п.

Обобщая, можно сказать, что в коллективное бессознательное заложены стремления иметь детей, семью. Это определяется таким глубинным свойством всего живого, как стремление «Я» человека продолжить свою жизнь в других материальных телах, продолжать себя в других оболочках.

Регуляторами подобного поведения является такое психическое чувство, как любовь. «Я» через состояние любви выбирают себе наиболее подходящего партнера.

Возникающее состояние любви «Я» заставляет искать партнера, вступать с ним в интимные

отношения.

3. Фрейд справедливо считал, что движущей силой поведения людей является либидо. Либидо является производной от стремления «Я» продолжить себя в других формах. Однако это справедливо не для всех людей и не для всех возрастов. Отдельные личности могут идти другим путем. С возрастом человеком движут другие силы.

В коллективном бессознательном заложено не только стремление к продолжению рода, которое толкает особь к взаимоотношениям с противоположным полом. В коллективном бессознательном заложено стремление защищать свое потомство. Это может проявляться даже в ситуациях, опасных для жизни родителей.

В исследованиях по животным получено, что стремление защитить свое потомство имеет большую побудительную силу, чем стремление к пище. Крысу помещали в камеру, одна стенка которой была выполнена в виде сетки.

По сетке пропускался ток. За сеткой находилась еда, либо самец, либо детеныш. Крыса отказывалась идти на сетку при незначительном напряжении, если за сеткой находилась пища. Если за сеткой находилась самка, то самцы шли на сетку при большем, чем в первом случае, напряжении. Когда за сеткой находился детеныш, которого подвергали мучениям, то и самцы и самки шли на сетку даже при опасном напряжении. При этом, что очень существенно, самки подвергали себя большей опасности, чем самцы. Некоторые самки шли на смерть за своих детенышей. (Зимичев А. М. Психология политической борьбы).

Эти патерны поведения наблюдаются и у человека. В коллективное бессознательное заложено то, что обеспечивает выживание индивидуума: самосохранение, продолжение рода, сохранение вида, стремление к лидерству.

В коллективное бессознательное заложено стремление быть значимым в глазах других. Дети, выполняя какие-то действия, говорят своим родителям: «Смотри на меня». Ребенок показывает своим родителям, как он овладевает какой-то деятельностью. Стремление к развитию, к успеху заложено в человека. Его успехи через позитивные оценки окружающих, особенно родителей, повышают значимость как психической, так и физической деятельности в собственном «Я» человека. «Я» человека оценивает действия и выносит оценку как психического мира человека, так и его физических действий. «Я» человека через успех утверждается в психической и физической силе во внешнем мире.

Таким образом, потребности, мотивы управляют поведением. Ф. М. Достоевский считал, что желания наряду с идеалами управляют поведением человека: «Уничтожьте мои желания, сотрите мои идеалы, покажите мне что-нибудь лучшее, и я за вами пойду» (Ф. М. Достоевский. Собр. соч. в 10 т.).

Отношение школьников к учебе зависит от мотивации (Рис. 3). Изучение этой проблемы показывает, что мотивация учащихся формируется уже в первые дни или годы обучения в школе. Обычно дети идут в школу с желанием учиться, однако часто первые замечания учителя приводят к нежеланию заниматься, к формированию отрицательной позиции по отношению как к школе, так и к учению. Особенно действуют на мотивацию замечания, которые указывают на неумения ученика выполнять какое-либо задание. Это приводит к отказу от занятий и к демонстрации негативного поведения.

Для выяснения влияния различных типов мотивов проводились эксперименты. Так, в одном из них участвовало три группы учащихся. В первой группе применялся метод, вызывающий интерес и творческую позицию. Во второй группе — методы, ставящие успех учеников в обучении в зависимость от сотрудничества. В третьей группе рассматривалось соревнование как главный мотив учения. Более успешным оказался первый метод. Сильнее, чем общественные (сотрудничество и соревнование), влияли индивидуальные мотивы: заинтересованность, вера в собственные возможности.

То, что одного учащегося побуждает к активным действиям, другого оставляет равнодушным либо приводит лишь к незначительному эффекту. Каждому необходимо подбирать свою мотивацию, свои стимулы, которые заставят его работать.

Двадцать лет посвятив работе над этой проблемой, Ш. Амонашвили пришел к выводу: пробуждать жажду знаний у учеников, вырабатывать у них положительное отношение к учению, формировать целостную личность — все это возможно только при таком обучении, которое основано на гуманистических началах.

Необходимо отметить, что если будет развиваться только стремление к познанию, то это может привести к отрицательным результатам.

Люди, у которых развита только эта мотивация и не развита потребность в труде, могут испытывать нежелание работать.

Актуальной является задача психопрограммирования потребностей, которые стали бы мотивами поведения. Однако здесь встает проблема: насколько нравственно ставить такие задачи и не принесут ли они новые бедствия человечеству? Эта проблема стоит и должна стоять. Однако в настоящее время нельзя сказать, что человечество обременено целесообразными потребностями. В поисках удовлетворенности (счастья) люди затрачивают много энергии, изнашивая себя и причиняя огромный вред окружающей среде. Уничтожаются природные ресурсы, и все это делается для удовлетворения своих потребностей.

Ситуация осложняется тем, что если у человека не развиты потребности, то он в своем развитии не

достигнет достаточного уровня. Что понимать под достаточным уровнем — это особый вопрос. Однако здесь необходимо отметить, что человек пришел в этот мир, чтобы развиваться. Именно развитие является его основной задачей в этом мире.

Таким образом, программирование потребностей — необходимый элемент в развитии человека. В свое время еще А. С. Макаренко отмечал, что воспитать человека — это заложить в него перспективные линии, то есть то, к чему желательно стремиться человеку. В настоящее время во всем мире стоит проблема наркомании, пьянства, роста раковых заболеваний от неправильного питания и т. п. Формирование биологически, социально и личностно целесообразных потребностей — проблема одна из важнейших.

Второй отличительной чертой мотивационной сферы должна быть опора на внутренние мотивы. Если в человеке заложены потребности выполнять нормы, то это приведет к снижению роли силовых министерств, которые служат для того, чтобы контролировать выполнение норм.

В настоящее время у учащихся наблюдается слабая мотивация к учебе. С каждым классом мотивация падает. Причин этого множество. Снижение мотивации определяется перегруженностью программ, оторванностью изучаемого материала от жизни, от потребностей учащихся. При изучении мотивации встает вопрос, что является ее движущей силой. Что, в свою очередь, формирует мотивацию? Эта проблема является актуальной не только для школы, но и для различных возрастных периодов жизни человека. Как формируется мотивация у людей? Как она меняется и от чего эти изменения зависят?

Задача воспитания — опираясь на мотивы, повлиять на них в целесообразную для общества и самого человека сторону. «Настоящее искусство воспитания состоит в том, чтобы так влиять на эти идеалы и цели, а также мотивы ежедневного поведения, чтобы воспитанник хотел идти путем, который показывает ему опытный и мудрый воспитатель, и одновременно, чтобы он усиленно работал над своим умственным развитием, над собственным характером, над усовершенствованием мотивов собственного поведения»

(В. Окунь. Основы проблемного обучения).

Мотивы определяются убеждениями, идеалами, установками, потребностями, интересами. Все эти психические образования связаны и влияют друг на друга.

Задача психологического обеспечения — диагностировать мотивацию детей, в случае необходимости влиять на нее для пользы учащегося как в данный момент, так и в дальнейшей жизни. Этим можно способствовать формированию социально-успешного жизненного стиля учащегося.

1.2.4. Развитие волевой сферы

Воля — один из психических процессов, который вызывает самые разные дискуссии. Нередко дискуссии строятся на идеологических позициях. В 1928 году Л. С. Выготский собирался сделать доклад в Психологическом институте РАО на тему «Проблема воли в марксистской психологии». Его намерение вызвало огромное противодействие со стороны руководства института. Его обвинили в попытке «протащить идеалистическое понятие». (Психологический институт на Моховой. М., 1994, с. 16).

Это понятие имеет множество пониманий. Возникают вопросы: о какой воле идет речь? что понимать под волей человека? насколько свободна воля человека? если человек религиозен, то как связана его воля с волей Бога? Можно сформулировать и другие вопросы.

Волевая сфера предполагает гармоническое соотношение свободной воли, которая есть у человека, и тех обязательных норм, которые он должен выполнять. При формировании воли можно выделить отдельно блок, который можно определить как практическую волю. Под этим предлагается понимать четыре группы умений: 1) умения ставить цели; 2) умения выбирать методы и средства для достижения цели; 3) умения достигать поставленную цель; 4) умения анализировать поставленные цели. Эти группы умений ставятся и реализуются в японской школе.

Свободна ли свободная воля человека или она подчинена воздействию каких-то сил? В работах, изучающих этот вопрос, высказываются разные мысли. В одних работах утверждается, что свободная воля человека не может быть абсолютно свободной. Она зависит от многих факторов. Разные силы действуют на нее: «Человек может изображать себя в полном покое, но на самом деле он будет принимать участие в трех битвах одновременно. Первая — между свободной волей и кармой. Никто не может освободить человека от участия в столкновении этих начал» (Мозаика Агни-йоги. Книга 2).

Чем же обуславливается воля человека? «Его суждением. А суждение? Его интеллектуальной способностью,

следовательно, его умением судить правильно, таким образом, в самом человеке находится эта обуславливающая причина» (Руссо. О Боге).

«Причина всякого действия заключается в воле свободного существа...» (там же).

Обобщая сказанное, можно отметить, что необходимо развивать практическую волю человека. В задачи психологического обеспечения входит диагностирование степени развития воли и, в случае необходимости, создание условия для ее развития.

Она может развиваться на разных предметах, особенно на уроках физкультуры, труда. В конкретных действиях воля формируется, воля влияет на конкретные действия.

1.2.5. Развитие моторики, поведения

В блок развития входит моторика. Развитие моторики при подготовке к школе очень актуально. Это помогает успешнее осваивать письмо. Нередко от степени развития моторики зависит не только почерк, но и грамотность.

Поведение является важным компонентом развития. Развивать поведение можно как минимум в трех диапазонах: власть — подчинение, брать любовь — давать любовь, достижение — расслабление.

Учащийся должен научиться в школе подчиняться в тех ситуациях, в которых это необходимо, и проявлять власть там, где требуется этот стиль поведения.

Ученики должны научиться брать любовь и давать любовь.

Необходимо также научить ребенка расслабляться, получать удовольствие, отдыхать и уметь достигать поставленных целей.

Задача психологического обеспечения диагностировать Данные виды поведения, консультировать педагогов и родителей по их развитию. На занятиях психологического блока дети должны расширять свой диапазон поведения в трех названных сферах.

1.3. ЦЕЛИ ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ

Процесс воспитания в школе направлен на формирование личности. В связи с этим необходимо найти психический материал, который формируется в процессе воспитания.

Материалом обучения являются предметные знания, умения, навыки. Материалом психического развития являются психические операции. Материалом воспитания являются относительно устойчивые и постоянные, высокообобщенные отношения человека к себе, окружающим, природе, вещам и т. п. Н. Д. Тальзина отмечает: «Психологическая природа человека представляет совокупность общественных отношений, перенесенных внутрь и ставших функциями личности и формами ее структуры» ([14], С. 17).

Если в процессе обучения и развития участвуют основные операции запоминания и понимания, то в воспитании таковым является процесс принятия.

В формировании личности можно выделить много направлений. Можно утверждать с большим основанием, что необходимо сконцентрировать психологическое обеспечение вокруг трех основных личностных образований: 1) Я-концепция (здоровое самоуважение); 2) сотрудничество (отношение к другим, развитие чувств, объединяющих людей, на уровне относительно устойчивых и постоянных отношений); 2) законопослушание (сила сверх-Я).

Эти блоки наполняются более частными личностными качествами. Кроме этих блоков личности могут быть и дополнительные.

1.3.1. Воспитание Я-концепции

Актуальность психологического обеспечения Я-концепции определяется многими причинами. Э. Берне показал огромное влияние Я-концепции на успешность процесса обучения в школе. Имеются исследования, в которых показывается влияние Я-концепции на успешность жизненного пути.

Гуманизация школы предлагает по-новому рассмотреть свойства личности учащихся. Если цель традиционного подхода в педагогике — согласовать, подогнать человека под общество, то гуманизация школы предполагает еще и согласование человека с самим собой (внутреннее равновесие, стабильность, единство и т. п.).

Понятие Я-концепции имеет различные определения и связи с другими понятиями.

Я-концепция — это система мнений (оценочных суждений, убеждений, чувств) о себе.

Близкими понятиями с Я-концепцией являются застенчивость, уверенность, чувство значимости. Между ними есть и некоторые различия.

Нам представляется, что Я-концепция состоит из следующих блоков: мнение о своих физических характеристиках, о своих интеллектуальных характеристиках, мнение о своей эмоциональной сфере, о своем характере, мнение о своей значимости в глазах других, о своей волевой сфере, мнение о своих потребностях.

Мнения о себе могут иметь различные уровни: уровень оценочных суждений, уровень убеждений, уровень чувств. Формирование Я-концепции в разном возрасте происходит при доминировании одного из уровней.

В моделях личности гуманистических психологов в различных вариантах анализируется Я-концепция (А. Мас-лоу, Д. Сникг и А. Комбс, К. Роджерс и др.).

Существуют различные подходы к структуре свойств Личности учащихся. Прежде всего рассмотрим структуры развивающейся, самоактуализирующейся, адекватной личности.

Характеристики развивающейся личности представляют модель, к которой мы должны стремиться в процессе обучения и воспитания учащихся. Характеристики самоуничтожающейся личности представляют поведение и отношение, которые желательнее свести к минимуму, потому что они препятствуют обучению личности.

А. Маслоу выделяет 14 характеристик «самоактуализирующейся» личности:

1) умелое восприятие действительности, которую индивид должен воспринимать спокойно такой, какая она есть;

2) признание себя, других и природы;

- 3) непосредственность;
- 4) чувствительность к проблемам;
- 5) желание одиночества и уединения;
- 6) независимость от других;
- 7) постоянное желание оценки своих действий;
- 8) сочувствие или сострадание;
- 9) поиск глубоких, но немногих межличностных отношений;
- 10) уважение всех;
- 11) нравственные качества;
- 12) доброжелательное чувство юмора;
- 13) творческий характер.

Д. Снитг и А. Комбс выдвигают концепцию «адекватного человека» и наделяют его следующими качествами, которые являются целью самоактуализации:

- 1) адекватный человек воспринимает себя положительно;
- 2) он признает других и умеет жить с ними;
- 3) не страдает агрессивностью;
- 4) он открыт для опыта;
- 5) проявляет спонтанность и творчество;
- 6) способен действовать независимо, так как он понимает, что его чувства, вера и отношение

являются гидами поведения;

- 7) проявляет сострадание.

К. Роджерс выделяет следующие качества, необходимые учащемуся в этом мире:

- 1) подлинность (аутентичность);
- 2) чувствительное отношение к событиям;
- 3) эмпатию (проникновенное понимание других);
- 4) доверие;
- 5) восхищение;
- 6) трепет.

При наличии таких качеств ученик, как считает К. Роджерс, становится обучающимся, изменяющимся существом. Довольно тесно с Я-концепцией связано такое качество человека, как застенчивость. Ф. Зимбардо в своей работе «Застенчивость» достаточно глубоко разбирает истоки этой проблемы, методы диагностики и помощи учащимся.

По его мнению, одна из проблем, которая беспокоит ребенка и делает его неуспешным, является застенчивость. Полное отсутствие застенчивости также является проблемой, которой занимались разные ученые.

В разделе «Как победить застенчивость» он описывает следующие пути помощи самому себе:

1. Разберитесь в себе.
2. Определите, в чем причина вашей застенчивости.
3. Формируйте самооценку.
4. Развивайте в себе навыки социального поведения. Данный подход может использоваться как

самими

Школьниками, так и психологами, педагогами.

К. Бессер-Зигмунд в своей книге «Магические слова» описывает силу слов. В данной работе даются приемы Преодоления застенчивости.

Обобщая приведенные концепции, можно отметить, что все они объединяются вокруг Я-концепции. Это понятие общее, которое включает более частные. Достаточно тесно с Я-концепцией связаны различные модели саморазвивающейся и самоуничижающейся личности.

Так, в одной из концепций американских исследователей, саморазвивающаяся личность включает в себя следующие характеристики:

1. Знание себя, реальная оценка собственных способностей, склонностей, мотивов и т. п.
2. Самопринятие (подтверждает сущность, законность, обоснованность собственно бытия и реальности);
3. Самоуважение (уважает себя вне зависимости от особых достижений или приобретений);
4. Автономия (принимает то, в чем нуждается, от других, эмоционально независим).

Эмоциональная независимость предполагается как от людей, так и от вещей. Этот вопрос особо тщательно обсуждается в христианстве. В Библии сказано, что как верблюд не может пройти через угольное ушко, так и богатый не может войти в царство Божье. В этой фразе заключен глубокий смысл. Вероятно, богатый не войдет в Царство Божье, так как он привязан к богатствам. Они занимают его ум и сердце.

Оказывается, не всем богатым указывалось на раздачу имущества, а только тем, у кого было ложное отношение к земным сокровищам. Человеку указывалось на необходимость освободиться от богатства, когда

сокровища являлись тяжким жерновом на шее слабого духа.

Таким образом, человек должен быть эмоционально независим от окружающего мира. В связи с этим возникает вопрос, а насколько человек может быть независим от близких людей.

Эмоциональная независимость от людей имеет оптимальный диапазон. Независимость полная невозможна. Мать, любя свое дитя, эмоционально от него зависит, но такая зависимость биологически, психологически и социально оправдана. Но когда один человек получает от другого какие-то блага и эмоционально от него зависит, то такая зависимость не может считаться оправданной. При этом человек должен испытывать благодарность.

5. Такая личность ищет и одиночества и компании, желает проводить время наедине с самим собой и в компании других.

Это качество также имеет оптимальный диапазон. Есть люди, которые не могут находиться в одиночестве, они зависимы от других людей и не могут без них обходиться. Такие учащиеся много делают для утверждения себя в группе и очень страдают, если группа их отвергает. Они могут употреблять наркотик, спиртное не потому, что им это хочется, а только потому, что группа предлагает им это и в случае отказа отвергает их. Люди, склонные к зависимости от группы, не всегда могут пожертвовать связями с ней для усиления связей с отдельным человеком. Можно встретить случаи, когда семейные связи рвутся, не успев оформиться, в случае, когда один из членов семьи уделяет контактам с группой больше времени, чем семейным отношениям. Остановка на этапе подростковых связей, неумение перенести акцент на установление семейных личных связей могут привести к отсутствию семьи.

С другой стороны, есть люди, которые в компаниях чувствуют свою стеснительность, скованность, но ничего не могут с собой сделать.

У. Глассер пишет: «...главной причиной жизненного фиаско является одиночество. В школе проблему неудачников не связывают с одиночеством, многие вообще игнорируют эту проблему, а если и допускают существование таковой, то утверждают, что к ним она не имеет ровно никакого отношения... Школа обладает уникальной возможностью избавить детей от одиночества или, по крайней мере, значительно смягчить этот негативный фактор личностного развития».

6. Открытость в общении, использование адекватных защитных механизмов, желание выражать чувства и мысли просто и прямо, спрашивать то, что он или она хочет от других, оставляя им право сказать «да» или «нет».

Открытость в общении должна иметь оптимальный диапазон. Есть вещи, которые подразумеваются двумя людьми, но говорить о них не принято. Это может привести к возникновению проблем. Не всегда можно спрашивать то, что хочет человек.

Есть люди, чрезмерно открытые окружающему миру. Они принимают любые влияния, приходящие со всех сторон. От этого у них внутри возникает дисбаланс, своеобразное противодействие убеждений, мотивов, суждений. Это создает неисчислимы трудности, внутренние и внешние конфликты.

7. Такая личность слушает других и ищет обратную связь (реакции) на свое поведение, использует обратную связь для того, чтобы учиться и определять собственное поведение.

Развивать эту черту в школе можно через применение различных технологий опроса. Если во время ответа применять техники стимулирования учащихся, давать стимулирующие оценки, в которых вначале будут указываться положительные моменты, а затем пути или средства улучшения результатов деятельности, то это будет стимулировать учащихся в работе над собой. Это возможно как при оценках устных ответов, так и при оценивании письменных работ.

В настоящее время в школе можно наблюдать обратную картину, когда оценки делаются по принципу выискивания ошибок. Педагог указывает на ошибки учащемуся с целью обратить его внимание на устранение недочетов. Такой подход приводит к тому, что учащиеся испытывают негативное отношение к процессу оценивания и у них может формироваться отрицательная Я-концепция. Они стараются избежать обратной связи или не реагировать на нее. Таким образом, требуется специальное обучение педагогов техникам проведения обратной позитивной, стимулирующей связи.

В блоке психологических дисциплин разработаны занятия по осуществлению обратной связи учащимся на личностном уровне.

8. Активная спонтанность и самовыражение, способность радоваться и получать удовольствие, включенность в настоящее.

Умение получать радость — важная черта личности человека. Люди, не умеющие это делать, не получают оптимального удовлетворения от своей жизни. Это может привести к различным негативным последствиям. Человек становится скучным и не располагает к себе людей, с ним не хотят дружить. Особенно негативные последствия это имеет в подростковом, юношеском, молодом возрасте, когда идет поиск партнера. Возможны и самые различные другие последствия отсутствия этой черты личности, даже летальные исходы, когда человек разучился получать удовольствие от жизни и ничто его уже не привлекает. Стремление получать удовольствие заложено природой как очень важное регуляторное качество человека. Развить его до оптимального состояния и является целью обучения и воспитания человека в жизни. При таких

условиях умения, становясь устойчивыми отношениями, превращаются в черту личности. Развивать эту черту желательно в оптимальном диапазоне. Отсутствие такого качества плохо, слишком большое его наличие также не желательно. Это делает человека слабым, зависимым от процесса получения удовольствия. Есть люди, постоянно находящиеся в поисках удовольствий. На это они могут тратить огромные деньги. Здесь можно наблюдать такую картину, когда удовлетворение одних потребностей приводит к возникновению других, еще более интенсивных, и так до того момента, когда наступает пресыщение. Умение держать себя в оптимальном диапазоне является очень важным жизненным умением человека. После получения удовольствия должен наступить этап их отсутствия и поиска, даже, может быть, испытания какими-то неприятностями. Тогда интенсивность удовольствий понижается, и уже стимулы менее интенсивные будут приводить к получению удовольствия. Возможно, это должно проходить по синусоиде. Жизнь строится по этой закономерности. Когда у человека наступает период полосы везения, удовлетворенности, то за этим обычно следует полоса неудач. Опросы педагогов показывают, что многие из них считают, что жизнь имеет именно такую закономерность. Однако уровень подъема по шкале удовольствия проходит по-разному. Иногда после небольшого подъема наступает сразу спад, временной диапазон может быть свой для каждого человека.

Источники удовольствия могут быть самые разные. Это не обязательно развлечения, компании и т. п. Человек может получать огромное удовольствие от своей работы, от любимого занятия, хобби. Научиться получать удовольствие от учебы в школе — это задача, которая ставилась очень давно, но так и остается не полностью решенной. Выбор предметов, дифференциация, безотметочное обучение, различные технологии опросов и объяснения материала позволяют некоторым педагогам довольно успешно решать эту проблему. Однако в массовом масштабе она остается актуальной. Учащиеся не получают удовольствия от учебы, что приводит к отсутствию желания учиться, и такие ученики даже покидают школу, не успев получить восьми-девятилетнее образование. Научившись формировать удовольствие от занятий, можно решить множество проблем в школе.

9. Желание испробовать новые способы отношений с другими.

Саморазвития не может быть, если человек не ищет новых способов отношений с другими людьми. Застывшие формы поведения не всегда адекватны изменяющейся жизненной среде. Это отражено и в народных сказках. В сказке о Колобке показано, как Колобок, выработав определенный стиль поведения, применяет его во всех ситуациях. Это приводит к тому, что в некоторых случаях это срывается, но в ситуациях с манипуляторами, которые улавливают стиль поведения, это приводит к печальным последствиям. Это и произошло при встрече с Лисой, которая воспользовалась негибкостью, бахвальством, самоуверенностью Колобка.

Диапазон улучшения своего поведения весьма обширный. Основная проблема, которая возникает у современного цивилизованного человека, это конфликтные ситуации с окружающими. Решить данную проблему возможно, расширяя диапазон поведения учащихся.

Новые способы поведения могут вырабатываться, например, на уроках литературы через драматизацию произведений, на занятиях психологического цикла, через кружковые занятия, через введение курса по этикету.

10. Саморазвивающаяся личность видит и принимает всех такими, какими они являются.

«Люди должны снисходительно относиться не только к друзьям и соотечественникам, но и к жителям всякой страны земного шара, даже к врагам, расходящимся с ними во взглядах, чувствах и поступках» (Р. Оуэн. О Боге).

Данное качество также требует ограничений: это не значит, что необходимо соглашаться с поступками, которые вызывают объективное осуждение. Можно принимать личность, но не соглашаться с его поступками. 11. Широкий поведенческий репертуар.

Личность делает собственный выбор поведения, исходя из знания возможных альтернатив и их последствий. В частности, она может проявлять все следующие виды поведения, когда необходимо:

- власть или подчинение — способность быть твердым или следовать за другими (под действием других);
- аффилиция или гнев — способность давать или принимать любовь, поддержку и выражать или «владеть» гневом.

У. Глассер отмечает: «Согласно принципам терапии реальностью, неудачи бывают двух типов, но оба они — недостаток любви и заниженная самооценка — настолько взаимосвязаны, что разграничивать их было бы не только трудно, но и неестественно» ([4], С. 25).

И далее он отмечает: «Человек должен научиться любить и быть любимым, он должен найти другого человека, которого бы он любил, а тот отвечал ему взаимностью (таких людей может быть несколько)».

Что касается учителей, то они не всегда готовы получать от детей любовь: «Учителей буквально ошеломляют дети, которые явно нуждаются в душевном тепле и ласке, но учителя все-таки плохо

представляют себе, как им следует реагировать на эту откровенную потребность в любви со стороны своих подопечных» ([4], С. 26).

Для развития этого качества очень важен ранний период жизни человека: «Взрослому человеку, испытывавшему дефицит любви в детском возрасте, очень трудно научиться любить самому» (там же).

Достижение или самовыражение имеет направленность на решение проблем, ставит реальные цели и может откладывать удовлетворение собственных эмоциональных потребностей до того, как работа будет сделана. Человек может также расслабляться и выражать внутреннее чувство открыто, без страха или смущения, когда он (она) предпочитают сделать это.

Поведенческий репертуар может расширяться на занятиях психологического цикла, этикета, литературы, в кружковой работе. Особо хотелось бы отметить роль театра, благодаря которому можно не только расширять поведенческий диапазон учащихся, но и решать проблемы снятия стрессовых состояний.

Театр с терапевтической целью вводится в несколько этапов. На первом этапе учащиеся придумывают ситуации, которые они будут проигрывать перед другими классами. Руководитель подчеркивает, что ситуации должны быть взяты из жизни, интересны зрителям. На этапе поиска ситуаций уже могут наблюдаться терапевтические эффекты. Некоторые учащиеся предлагают ситуации из своей жизни. При проигрывании их ставят в роль того, с кем им приходилось взаимодействовать. Например, в роль отца или матери и т. п. Побывав в роли другого, учащиеся начинают по-другому оценивать ситуацию. Например, побывав в роли отца, делающего замечание своему сыну, вернувшемуся поздно, сын (в роли отца), испытав на себе агрессивную реакцию своего сверстника (в роли сына), начинает по-другому смотреть на ситуации позднего возвращения домой. Таким образом, на этом этапе учащиеся разрешают много спорных, конфликтных для них ситуаций.

На этапе проигрывания (репетиции) выбранных ситуаций у учащихся могут наблюдаться дополнительные коррекционные эффекты. Они на некоторые стрессовые ситуации начинают смотреть более спокойно, особенно это значимо там, где возникают ситуации страха.

На этапе проигрывания ситуаций (казусов) перед всей школой у зрителей могут также наблюдаться коррекционные, терапевтические эффекты. Наблюдая стрессовые ситуации, они видят их неопасность.

В противоположность саморазвивающейся личности в школе может происходить становление и самоуничижающейся личности. Центральная черта самоуничижающейся личности — низкая или надуманная самооценка. Она может включать в себя следующие параметры:

1) неправильное самоопределение, явно неправильное истолкование, не может видеть себя реально;

2) самобичевание, постоянная самокритика, несмотря на достижения или личные характеристики. Самобичевание может развиваться в результате широко применяемого в школе принципа оценивания знаний, умений учащихся: выискивание ошибок. Постоянные указания учащимся на ошибки могут привести к формированию этого качества. В народе по этому поводу существует поговорка: «Если человеку сто раз сказать, что он свинья, то он захрюкает». У спортсменов, на-¹ пример, самобичевание приводит к резкому снижению результатов и даже к полной потере профессионализма (А. А. Алексеев);

3) самозаблуждение (делает нереальную оценку, переоценку собственных способностей, склонностей, мотивов);

4) зависимость (зависит эмоционально от других, избегает быть самим собой);

5) противоречивость (отрицает необходимость в других и вынужденный «одиночка»).

Результатирующими чертами такой надуманной самооценки самоуничижающейся личности являются:

1) защитная коммуникация (отклоняет или отрекается от собственных чувств или хранит их в себе, проецирует, подавляет, отрицает и т. д.);

2) такая личность не умеет слушать других или искажает значение сообщения, избегает обратной связи, предпочитает иллюзии;

3) крайне сурова, имеет слабую способность получать удовольствие, развлекаться, спонтанно самовыражаться;

4) придерживается неизменных штампов поведения и не рискнет изменить известные способы отношений к другим;

5) критикует, принижает других для того, чтобы поддержать собственное «я» путем сравнения;

6) имеет узкий поведенческий репертуар, не реагирует или не может гибко реагировать, но слишком предопределена прошлым опытом и сиюминутным давлением «самоуничижающейся личности».

Личность замкнулась на одном виде человеческого поведения, таком, как доминирование. В частности: в отношении власть — подчинение пытается управлять другими с помощью приемов подавления или зависимости или безжалостной враждебности; в отношении достижение самовыражение жадна до достижений, стремится к успеху и не способна расслабляться или самоконцентрировать себя, повторяет себя и не способна отказаться от немедленного удовлетворения для достижения более отдаленных целей.

Таким образом, отрицательная Я-концепция может формироваться как под влиянием семьи, так и в

результате взаимодействия с педагогами и сверстниками.

В процессе становления человека может формироваться конфликтный жизненный стиль. Для определения конфликта необходимо определить кто сталкивается, с какими последствиями.

В зависимости от объектов столкновения можно выделить внутренние и внешние группы конфликтов.

Внутренние конфликты протекают внутри психики человека. Существуют разные причины внутренних конфликтов.

1. Первым типом конфликтов является столкновение между «Я» и совестью. Под «Я» понимается осознаваемая структура оценочных суждений, убеждений. Это набор образов о себе, о своем ближайшем окружении (одежда, интересы, потребности, стили поведения и т. п.). Люди в разговоре часто обращаются к совести, особенно в конфликтных ситуациях. Под совестью понимаются внутренние нормы, которые оценивают поведение человека и относят к категориям плохо — хорошо. В религиозной литературе утверждается, что нормы внедрены в психику человека Богом. Бог заложил оценки поступков в сознание совершающих эти поступки. В Библии дается наставление людям, что они должны слушать глас Божий и следовать ему.

В теории, созданной Э. Бернсом, утверждается, что в психике человека сосуществуют детское, родительское и взрослое Я. Родительское Я — это то, что внедрено родителями, досталось от родителей. Обычно родители внедряют в психику своих детей нормы поведения. В процессе жизни эти внедренные нормы присутствуют в психике людей и как бы голосом родителей оценивают поступки носителя этого Я. Это можно понимать как совесть, о которой так много пишут и говорят люди.

2. Второй тип конфликтов внутри психики выражается в столкновении внутри Я созидающих и разрушающих убеждений, либо противоречивых убеждений. Созидающие убеждения делают человека сильным, уверенным в себе, доставляющим удовлетворение окружающим.

Разрушающие убеждения делают человека слабым, разрушают его сом, психику, приводят к деинтеграции Я-концепции. Данная проблема изучается в балансных теориях.

3. Третий тип конфликтов наблюдается между Я и бессознательной сферой личности. Под бессознательной сферой понимаются те суждения, убеждения, которые были погружены в блоки памяти, из которых информация в обычном состоянии не извлекается. Однако она может из бессознательной сферы неосознания Я влиять на поведение людей. В поведении людей встречаются случаи, когда сознательно человек думает поступать определенным образом, а попав в эту ситуацию, поступает по другой программе. Впоследствии человек не может объяснить, почему он поступил таким образом, а не так, как планировал. Подобные столкновения могут носить конфликтный характер. Именно рассогласование сознательных и бессознательных программ поведения в определенных ситуациях может приводить к конфликтным состояниям человека. Может быть конфликтная ситуация, а может быть и конфликтное состояние человека.

В школе ученики изучают различные предметы, в которых утверждаются различные убеждения. Насколько предлагаемые в школьном материале убеждения находятся в сбалансированном состоянии? Насколько они не противоречат другу, создавая внутренние конфликты? На эти вопросы должны дать ответ психологические исследования программ.

Для целенаправленного воспитания Я-концепции необходимо знать ее особенности у современных школьников. С этой целью под нашим руководством были проведены исследования Я-концепции у детей различных возрастов. В исследовании применялись методики «десять

Я» и бланковая опросная методика. В детском саду дети устно продолжали предложения методики «пять Я». В начальной и средней школе дети отвечали письменно. БЛАНКОВАЯ ОПРОСНАЯ МЕТОДИКА

Самооценка	Не знаю	Да	Когда как	Нет
1. Я люблю школу				
2. Я люблю учителей				
3. Я люблю учиться				
4. Я люблю готовить домашние задания				

5.	Я самостоятельно готовлю домашние задание				
6.	Я сильный				
7.	Я счастливый				
8.	Я слабый				
9.	Я умный				
10.	Я хороший друг				
11.	У меня ничего не ладится				
12.	У меня все получается				
13.	Я неудачник				
14.	Я обманщик				
15.	Я всегда в хорошем настроении				
16.	Я человек надежный				
17.	Я раздражительный				
18.	Если я захочу, то у меня получится учиться хорошо				
19.	Я симпатичный				
20.	Ко мне учителя относятся хорошо				
21.	Ко мне одноклассники относятся хорошо				

Эти методики были выбраны по следующим соображениям. Подавляющее большинство методик измерения Я-концепции основаны на самоотчетах. Я-концепция — это все, что индивид считает самим собой или своим, все, что он думает о себе, все свойственные ему способы самовосприятия. С другой стороны самописание дается в ситуации коммуникации, то есть для другого. Это высказывание о себе. Нет сомнения, что Я-концепция влияет на эти высказывания.

Однако между ними не может быть полного тождества. Самоотчет не может считаться объективным показателем не только с позиций феноменалистической психологии, но даже и с позиций более ранних, традиционных направлений психологической мысли.

Степень, в которой самоотчет способен отразить реальность Я-концепции индивида, определяется следующими факторами:

- ясностью индивидуального самосознания;
- наличием адекватных символов для его выражения;
- готовностью индивида к сотрудничеству;
- социальными ожиданиями;
- чувством личной адекватности индивида;
- отсутствием у него ощущения угрозы в ситуации самоописания.

Эти факторы, которые влияют на надежность самоотчета у учащихся начальной школы, или находятся в процессе формирования, или во многом зависят от личности педагога.

Тем не менее многие исследователи считают, что изучение Я-концепции должно опираться на самоотчеты, поскольку главным требованием феноменалистического подхода в психологии является изучение особенностей индивидуального восприятия. И хотя оно не обладает надежностью и валидностью, но заставляет задуматься, что же такое Я-концепция, и придает ему конкретные очертания.

Доминирующей ценностью в системе образования являются успехи в учебе. Все, что делает школьник изо дня в день, оценивается сквозь призму успешности решения учебных задач. В результате его Я-концепция постепенно оказывается пронизанной ценностями и стандартами, связанными с учебными достижениями. Исследования показывают, что, с одной стороны, успехи в учебе могут воздействовать на самооценку, а с другой стороны — улучшение Я-концепции благодаря ободряющим реакциям учителя может привести к повышению успеваемости. Таким образом, корреляцию между успеваемостью и Я-концепцией можно, бесспорно, считать установленным фактом.

Учитель — самая значимая фигура для ребенка младшего школьного возраста. Это авторитет, от отношения которого во многом зависит восприятие ребенком себя и окружающих. Так как этот возраст очень пластичен, подвижен и податлив, роль личности здесь особенно велика. Не случайно про начальную школу говорят, что класс — это лицо учителя.

В какой-то степени это показывает анализ анкет самовосприятия «десять-Я» учащихся начальных классов Санкт-Петербурга.

Одним из важных показателей развития ребенка начальной школы является количество слов,

которыми ребенок может себя описать. Чем больше ребенок находит адекватных символов для описания себя и своего состояния, тем более у него развита Я-концепция.

В приведенных таблицах представлено среднее количество слов, употребляемых ребенком одного класса для описания своего Я:

1 «А» класс 18 слов	1 «Б» класс 11 слов	1 «В» класс 20 слов
2 «А» класс 23 слова	2 «Б» класс 22 слова	2 «В» класс 29 слов
3 «А» класс 27 слов	3 «Б» класс 39 слов	3 «В» класс 17 слов

Как мы видим, разница между максимальным и минимальным количеством слов довольно существенная:

1-е классы — 9 слов; 2-е классы — 7 слов; 3-е классы — 22 слова.

Она указывает на разную степень сформированности Я-концепции у учащихся.

Следующая ступенька анализа была направлена на то, чтобы узнать, по каким параметрам формируется Я-концепция у данных учащихся. Были выделены блоки: школа; учеба; отметки; учитель; семья; друзья; желания — увлечения — досуг; физические характеристики; интеллектуальные характеристики; личностные характеристики.

		1«А»	1«Б»	1«В»	2«А»	2«Б»	2«В»	3«А»	3«Б»	3«В»
1	Школа	19%	0,4%	12%	15%	5%	6%	17%	6%	6%
2	Учеба	18%	0,4%	20%	41%	14%	17%	24%	55%	19%
3	Отметки	2%	–	5%	0,6%	0,4%	1%	0,7%	2%	2%
4	Учитель	5%	0,4%	7%	10%	–	12%	12%	11%	4%
5	Семья	5%	0,4%	9%	–	12%	5%	7%	2%	7%
6	Друзья	4%	0,4%	7%	9%	8%	12%	12%	15%	11%
7	Желания, увлечения, досуг	38%	4%	30%	7%	43%	36%	14%	7%	50%
8	Интеллектуальные характеристики	-	8%	2%	–	0,4%	–	–	1%	–
9	Физические характеристики	-	18%	1%	–	1%	–	0,3%	–	1%
10	Личностные характеристики	2%	59%	1%	–	–	–	–	–	–
	Позитивные ответы	72%	74%	89%	68%	60%	87%	81%	98%	98%
	Негативные ответы	1%	5%	4%	18%	5%	3%	2%	1%	0,4%
	Нейтральные ответы	27%	21%	7%	14%	35%	10%	17%	1%	2%

В результате анализа получили существенную разницу между показателями среди учеников классов одной параллели, что, несомненно, указывает на тенденцию в формировании Я-концепции ребенка в определенном школьном коллективе.

В результате эксперимента были сделаны выводы. Структуры Я-концепции у детей различаются. Чтобы не было перекоса в развитии личности ребенка, учителю надо знать о состоянии этих блоков и, не нарушая позитивную самооценку ребенка, через индивидуальный подход корректировать влияние этих блоков на развитие его личности.

Следующей задачей эксперимента была задача установить, можно ли путем целенаправленных занятий улучшить Я-концепцию у учеников одного из экспериментальных классов.

Эксперимент проводился во втором классе одной из школ. В эксперименте принимали участие 30 учеников.

Первое и главное, что необходимо учитывать в работе над формированием Я-концепции у младших школьников, это то, что только совместными усилиями психолога, родителей и учителей можно достичь успеха, то есть необходимо вокруг ребенка создать воспитательную среду. Для этого есть различные возможности.

Пример: Во 2-м классе средней школы были проведены опросник самовосприятия «десять Я» и шкала самооценки. Затем родителям было предложено оценить своих детей по этим же опроснику и шкале, после чего были выданы работы их детей для сопоставления. Это было серьезным поводом для разговора «Знаете ли вы своего ребенка» и о роли Я-концепции в формировании личности ребенка.

Следующее исследование было направлено на то, чтобы выяснить, насколько успешным чувствует себя ребенок на этом или ином уроке, с тем или иным преподавателем (в начальной школе, кроме классного руководителя, некоторые предметы ведут другие преподаватели), а также для того, чтобы проследить динамику утомления ребенка от первого ребенка до пятого, что, естественно, также влияет на самочувствие, работоспособность, а в конечном итоге на эмоциональное состояние и самооценку ребенка. Ведь еще с

древних времен люди поняли значение взаимосвязи тела и духа.

Для этого в течение 3-х недель дети на отдельном листочке рисовали цветочек из 5 лепестков, каждый из которых обозначал урок, и раскрашивали его. Использовались

4 цвета: красный, синий, зеленый, черный. Все это позволило провести диагностику для последующей коррекции. Следующее исследование проводилось в течение месяца и было направлено на целостный анализ прожитого дня. На листочке были обозначены дни недели, и под каждым днем дети рисовали схематическое лицо, которое обозначало этот день.

Было предложено 3 обозначения: хороший день, плохой день, неопределенный день (так себе, ничего особенного, скука).

На обратной стороне листочка дети письменно обосновывали это изображение, например: 1. День плохой. Получил две двойки. 2. Было весело. Ходили на экскурсию. 3. Было скучно. Устал. И так далее.

Важно, что ребенок самостоятельно пытался осмыслить прожитый день, пытался искать причины переживаемых эмоций и фиксировать это в своем сознании, что в дальнейшем может подтолкнуть его к самоанализу. Для учителя важным было узнать в целом психологическое состояние класса, из чего оно складывается, насколько оно зависит от психологического состояния самого учителя, так как учитель при этом сам заполнял такую же карточку и сопоставлял его с общей картиной прожитого дня, которая складывалась из рисунков ребят и их высказываний, а также проследить, насколько удачным является расписание, составленное на неделю.

Следующее исследование было направлено на сопоставление желаемого - возможного — действительного. Для этого дети рисовали цветик-семицветик и записывали семь своих желаний.

Желание важно высказывать, так как, высказывая желание, человек начинает осознавать, действительно ли он хочет этого, его ли это желание (а может, мамы или папы?) и возможность осуществления его. После того как дети выполнили работу, проводится беседа, в процессе которой дети дают ответы на вопросы:

- Почему хорошо это желать?
- Что нужно для того, чтобы осуществить это желание?
- Что ты можешь уже сейчас для этого сделать?

Это поможет детям осознать свои желания и возможности их осуществления. Это может быть стимулом к действию. А учителю это помогает лучше узнать своих детей, их ценностные ориентации, их самооценку.

Часто в классе бывают дети, которые в силу разных причин испытывают большие трудности в общении. Для того чтобы помочь таким детям, мы устроили в классе игру «Почта».

Суть ее заключалась в том, что в класс пришло письмо от дяди Федора (героя книги Успенского). Дядя Федор рассказывал в своем письме о том, какие замечательные у него друзья, как плохо человеку, когда он один, и как это здорово обрести хороших и верных друзей.

В письме было задание к детям: найти и поддержать того, у кого нет друга, написать ему доброе письмо со словами поддержки. В классе был выбран почтальон, который разносил письма. Игра охватила практически весь класс. Это очень помогло сплотить ребят. А так как родители были в курсе всех событий, которые проводились в классе, и всячески стремились понять и поддержать своих детей, то это не замедлило сказаться на климате коллектива, на детях, которые стали более общительными, уверенными в себе, на их самооценке.

Это подтвердили и данные повторного обследования учащихся. Так, например, среднее количество слов, которое ребята употребляют для описания своего «Я», возросло с 24 слов до 27, то есть на 3 слова. У детей улучшилось отношение к учебе, к школьным друзьям, что является важным фактором для формирования позитивной Я-концепции.

Это показывает, что путем целенаправленных занятий можно повысить самооценку учащихся.

Проведенное под нашим руководством исследование в школе было направлено на изучение основных факторов учебного процесса, которые влияют на становление Я-концепции.

Эксперимент проходил в группах учащихся различных возрастных периодов. Каждая группа состояла из 17 человек:

- I группа — 8 лет.
- II группа — 11 лет.
- III группа — 15 лет..

Каждому испытуемому предлагались две тестовые методики для измерения Я-концепции. Первая методика «пять Я», в которой испытуемый должен написать о себе пять определений. Вторая методика — проективный рисуночный тест, в котором испытуемому предлагается нарисовать себя, закрыв глаза и держа карандаш в левой руке. Этот тест позволяет выявить уровень самооценки, наличие тревог, страхов, напряжения. Для эксперимента были взяты результаты измерений самооценки. Сложность измерения самооценки состоит в том, что большинство методик основаны на самоотчетах.

Для того чтобы ранжировать уровень Я-концепции, были введены следующие показатели: 3 —

высокий уровень самооценки; 2 — средний уровень самооценки; 1 — низкий уровень самооценки.

В ходе проведения эксперимента была выдвинута гипотеза: наличие достижений в учебной деятельности способствует развитию Я-концепции в младшем и среднем школьном возрасте; в старшем школьном возрасте развитие Я-концепции не связано с достижениями в учебной деятельности.

Результаты эксперимента были получены следующие: В младшем школьном возрасте $4s=+0,63$, В среднем

школьном возрасте $4s=+0,7$, что подтверждает выдвинутое в гипотезе положение. В старшем школьном возрасте $4s=+0,54$, что опровергает выдвинутое в гипотезе предположение и показывает на то, что в данном возрастном периоде присутствует тенденция, указывающая на связь между двумя переменными, т. е. и в старшем школьном возрасте развитие Я-концепции может быть обусловлено наличием достижений в учебной деятельности.

В результате исследований были сделаны выводы. Работая над формированием позитивной Я-концепции у детей младшего школьного возраста, необходимо учитывать общие закономерности развития психики ребенка, а именно:

эволюционность — длительность, непрерывность и поэтапность развития механизмов произвольной психической регуляции;

иерархичность — развитие от простого к сложному, то есть высшие способности складываются из простых умений и навыков;

гетерохронность — разновременность созревания и развития различных психических функций. Поэтому в развитии позже формирующихся функций нужно опираться на уже созревшие механизмы и функции.

Необходимо:

- Подходить к каждому ребенку с «оптимистической гипотезой», то есть опираться на лучшее в нем, верить в его возможности.

- Поддерживать в ребенке все положительное, вызывать активное стремление стать лучше.

- Отказаться от сравнения ребенка с другими детьми. Не противопоставлять их друг другу, сравнивать ребенка с самим собой, то есть его новые достижения сравнивать с прежними. Это ориентирует ребенка на вполне достижимую цель, дает ощущение роста своих возможностей.

- Постоянно обогащать личный опыт участия детей в различных видах деятельности, в общении, в познании, то есть неуклонно развивать их самостоятельность и творческие проявления.

- Дать каждому ребенку возможность ощутить радость роста своих сил, возможностей, достижений.

- Дать почувствовать каждому ребенку заинтересованное отношение к нему: радость в случае успеха, огорчение в случае неправильного поступка, озабоченность в случае неудачи. Это создает ребенку ощущение защищенности, уверенности в своих силах.

- Стимулировать и поощрять проявления творчества и самостоятельности.

В процессе занятий, направленных на формирование позитивной самооценки, ребенку удастся овладеть следующими умениями:

- Умением понять и принять себя. — Умением понять и принять другого. — Произвольно направлять свое внимание на ощущение, которое он испытывает. — Различать и сравнивать эмоциональные ощущения, определять их характер (приятно, неприятно, страшно, удивительно, беспокойно и так далее).

- Регулировать свое общение, способность устанавливать эмоциональный контакт. Для этого надо учиться улавливать и различать чужие эмоциональные состояния, сопереживать с другими.

Я-концепция тесно связана с самоактуализацией. Потребность развития заложена в каждое живое существо. При нормальном формировании живого существа в него заложена сила к совершенствованию. В каждое существо заложена различная по интенсивности и объему жизненная сила. В одни существа заложено больше силы, и она имеет спокойный, но длительный характер проявления. В другие существа заложен такой же объем, но интенсивность ее выхода больше. Поэтому эти люди выбирают себе более интенсивный образ жизни, но более короткий по времени. Динамика протекания жизненной энергии закладывается как биологически, так и формируется в процессе жизни. Одни в процессе жизни усваивают образ жизни, который приводит к спокойной жизни и к оптимальному износу организма. Другие усваивают образ жизни, который приводит к сгоранию как личностных структур, так и биологического субстрата.

Самоактуализация связана с потребностью в красоте. Организм стремится быть совершенным в рамках заложенной программы и в рамках существующих условий, которые дают возможность реализоваться этой потребности.

Кроме этого, самоактуализация связана с потребностью значимости в глазах других. Эта потребность присутствует в каждом человеке. Однако в школе иногда можно видеть пассивность детей, когда они ничего не хотят делать. Это является результатом того, что ребенок защищает свою значимость. Он избрал стратегию «избегание неудачи». Делает это он потому, что в его адрес идут негативные оценки.

Таким образом, Я-концепция тесно связана с чувством значимости, с чувством собственного достоинства, с уверенностью в своих силах. Во взаимодействии с ребенком необходимо поддерживать его

уверенность. Детям можно говорить так: «Да, вы должны пытаться осуществить свою мечту, и это не только возможно, это несомненно реальность; вам нужно только почувствовать в себе ту силу, которая способна совершать это. Она определяет всю жизнь, организует ее, направляет вас к цели. Нужно преодолевать препятствия, развивать силу воли. Это обеспечит успех в жизни.

Тот, кто имеет веру, пусть даже только в самого себя, Уже может встретить все трудности и любое враждебное окружение без малодушия и отчаяния. Те, у кого недостаточно веры, не обладает ни выносливостью, ни мужеством.

Дети, как и взрослые, хотят чувствовать свою значимость. Нам удастся этого достичь разными способами. Мы ведем себя так, чтобы избежать или выстоять против потери своего места и чувства значимости, которое мы уже завоевали. Это делается для сохранения своего лица, прежде всего в собственных глазах.

Позитивная Я-концепция, вера в свои силы, чувство собственного достоинства, чувство значимости — это близкие понятия, которые обеспечивают успешный жизненный стиль.

Одним из важных показателей Я-концепции является внутренний покой, баланс убеждений о себе. Для создания внутреннего покоя прежде всего необходимо удовлетворение духовных потребностей. Когда духовные потребности удовлетворены, то в согласии с ними вступают душевные и телесные потребности.

1.3.2. Воспитание сотрудничества

Развитие у учащихся умений и желаний (отношений) сотрудничать с другими людьми является одной из важнейших целей школы. В различных странах эта цель стоит на одном из первых мест в формировании личности школьника. В предыдущих концепциях саморазвивающейся личности приводились параметры, которые характеризуют сотрудничество человека с другими людьми. 1. Одним из них является сочувствие и сопереживание. Отношение к другим людям в японской системе образования выражается в двух направлениях: 1) сочувствие и сопереживание с другими людьми; 2) умение прийти на помощь.

А. Маслоу выделяет сочувствие и сострадание, Д. Сникг говорит о сострадании, К. Роджерс упоминает трепет, эмпатию (проникновенное понимание других).

В. Шуте отмечает: «Сострадание определяется как чувство глубокой симпатии и печали по отношению к другому человеку, который страдает или несчастен, сопровождающееся сильным желанием облегчить боль или устранить ее причину».

2. Уважение всех, с кем устанавливаются какие-то отношения, принятие всех такими, какие они есть, не критикуя других.

3. Эмоциональная независимость от других.

4. Не агрессивность.

5. Поиск глубоких, но немногих отношений.

6. Открытость в общении.

7. Поиск обратной связи.

8. Поиск новых способов поведения и вследствие этого широкий поведенческий репертуар.

Существует много педагогических технологий учебного процесса, способствующих развитию сотрудничества детей: различные инсценировки пар сменного состава, групповая работа, взаимодиктант, ученик — учитель и т. д. Задача психологического обеспечения показать психические механизмы этих технологий, предложить эффективные психологические технологии внедрения эти педагогических технологий.

Дети успешно обучаются сотрудничеству на занятиях социально-психологических тренингов.

Существуют американские программы обучения детей социальным умениям с первого по последний класс.

Задача психолога диагностировать степень сформированности личностных качеств, обеспечивающих успешность сотрудничества, и содействовать их развития как на уроках по различным предметам, так и на занятиях психологии.

1.3.3. Воспитание законопослушания

Актуальность воспитания законопослушания определяется многими причинами. Существование любого человеческого общества невозможно без соблюдения его членами исторически обусловленных норм поведения, регламентирующих разнообразные права и обязанности. Цель воспитания в широком смысле и состоит в том, чтобы каждый вновь входящий в общество новый гражданин знал эти нормы и следовал им (П. В. Симонов).

Однако известно, что знание норм само по себе не обеспечивает следования этим нормам (там же).

При формировании законопослушания необходимо ответить на следующие вопросы:

1) что является психическим материалом при формировании законопослушания?

2) какие законы, нормы должны научиться выполнять учащиеся в школе?

3) какая процедура формирования законопослушания наиболее эффективна?

Механизмы формирования законопослушания имеют различное понимание в разных теориях.

В одних теориях воспитание законопослушания предлагается основывать на формировании голоса

совести: «Говорят о голосе совести, который втайне казнит необнаруженные преступления и так часто способствует их раскрытию. Увы! кто из нас не слышал этого докучливого голоса? Кому неизвестно, как хотелось бы заглушить это мучительное чувство, причиняющее нам столько страданий! Будем же послушны природе и мы поймем, с какой нежностью она управляет нами, и какую радость можно найти в том, чтобы, повинувшись ей, заслужить доброе о себе мнение» (Руссо. О Боге).

Этот внутренний голос довольно хорошо описан в художественной литературе и почти неизвестен в отечественной психологии. В связи с этим несколько подробнее остановимся на анализе литературы, где в той или иной степени затрагиваются вопросы совести.

Прежде всего необходимо определить роль социального и врожденного в воспитании совести. Руссо считает, что это закладывается не опытом, а врожденно: «Итак, в глубине нашей души вложено врожденное чувство справедливости и добродетели, на основании которого мы, вопреки нашим собственным правилам, признаем поступки как наши, так и наших ближних хорошими или дурными, и вот это именно чувство и называется совестью» (там же). Таким образом, как минимум основы совести закладываются в человека изначально.

Как же объяснить тогда нарушения норм различными людьми? Это может объясняться либо тем, что внутренний голос получил в процессе жизни извращенное развитие, либо тем, что, нарушая нормы, люди борются со своим внутренним голосом, но внешне это не проявляют.

Если и основы закладываются позитивные, то почему одни становятся законопослушными гражданами, а другие таковыми не становятся? Необходимо определить роль воспитания, социального окружения в становлении законопослушания.

Р. Оуэн считал, что вина за преступный характер лежит не на индивиде, а на системе, среди которой он воспитался. С этим можно согласиться. Если в человека заложен внутренний голос, и он выполняет роль регулятора, направляя человека на добрые дела, то почему человек нарушает нормы общества? Действительно, этому сопутствовала система, в которой рос этот человек. Под системой понимается все окружение человека и прежде всего семья и школа.

В связи с этим в развитии внутреннего голоса, создании условий для его становления и заключается задача школы. Это может достигаться через выполнение основных норм в школе: не списывать во время контрольных, не воровать, не судить других и т. п.

Дж. Элиум, Э. Элиум предлагают при формировании норм поведения опираться на установление оград. Ограда отличается от наказания тем, что четко указывается периметр территории. Например, детям объясняется, где можно играть, а где нельзя. Ограда устанавливается прежде всего для безопасности: не играть на дороге, так как там проезжают машины.

Можно выделить разные типы оград: плетень, резиновые стенки, железные решетки. Плетень очерчивает круг требований четко и ясно. Они связаны с правилами гигиены, аккуратностью, выполнением обязанностей по дому и т. п. Резиновые стенки — это ограды достаточно просторные, чтобы обеспечить свободу, но и тесные, чтобы обеспечить безопасность и уверенность в себе. Резиновые стенки предполагают более серьезные последствия за пренебрежение ими. Например, девочке разрешено было из школы не ездить на автобусе, а ходить пешком при условии, что она не воспользуется приглашением сесть в машину с незнакомыми людьми. Девочка нарушила эту договоренность. Родители заставили девочку ездить только на автобусе, а потом, может быть, разрешат ходить пешком.

Если ребенок не может контролировать свое поведение, нарушает нормы, то может быть применена ограда "железные решетки". Одним из примеров такого подхода является случай с девочкой, которая пропускала занятия в школу. После того как были опробованы разные методы воздействия, не принесшие результатов, мать установила график по которому родственники провожали девочку в школу, весь день находились с ней в школе, а затем вместе возвращались из школы. Этот метод подействовал, девочка перестала пропускать уроки. Ограды способствуют сохранению нормальных личностных границ, осознать пределы личной свободы, которая обеспечивает безопасность. 3. Роль школы в формировании законопослушания.

В школе необходимо детей приучать к дисциплине.

При обучении дисциплины необходимо определить

пути, наиболее действенные методы. У. Глассер отмечает: «В отличие от наказания дисциплина практически исключает произвол: она требует от ученика критического анализа своих действий и принятие на себя определенных обязательств по исправлению своего поведения» ([4], С. 27).

Обучение дисциплине отличается от муштры тем, что есть выбор: «В терапии реальностью ребенку предлагается выбрать альтернативную линию поведения. Если он не может сделать этого сам, ему помогает учитель. Безответственные дети обычно не знают, как им исправиться. Они зависят от нас, ждут подсказки, как надо вести себя. Например, если ребенок постоянно разговаривает на уроке и тем самым мешает остальным, учитель может вместе с ним подумать, куда его пересадить, чтобы он мог контролировать свое поведение. Этот простой выход, найденный совместно с ребенком, поможет ему сосредоточиться. В результате самостоятельной оценки своего поведения ребенок принимает решение и таким образом учится

ответственности, о которой мы так много говорим, но почти не воспитываем в школе».

Школа заставляет детей бездумно подчиняться школьным правилам. Послушные дети не вызывают у педагогов беспокойства. Однако исследования по этой проблеме показывают, что они не всегда бывают ответственными.

Воспитание законопослушания тесно связано с развитием у ребенка ответственности.

Для развития ответственности необходимо ребенку поставить в ситуацию выбора правильного решения. Сделав выбор, ребенок должен дать слово, прежде всего себе, по Реализации выбора. Им должна руководить уверенность в правильности выбора.

Иногда высказывается мнение, что ребенком должен управлять не страх перед наказанием, а понимание правильности выбора.

Однако данная позиция требует уточнения. Совсем отказываться от страха, как нам представляется, невозможно на данном этапе. Не по всем нормам может быть осознана необходимость их выполнения. Такого осознания требует развитое самосознание ребенка, что не всегда может наблюдаться в определенном возрасте. Поэтому не случайно в религиях используется страх перед наказанием как средство формирования ответственности, средство, стимулирующее выполнение необходимых норм.

У. Глассер считает, что краеугольным камнем терапии реальностью является то, что после того, как ребенок оценил свои действия и дал слово вести себя по-другому, ничто не может оправдать невыполнение взятого на себя обязательства. Это и есть дисциплина.

При обучении ребенка выполнять нормы необходимо избежать произвола. Для этого ребенок должен согласиться с предлагаемыми ему нормами. Задача ребенка из перечня норм выбрать то, что он считает правильным.

У. Глассер считает, что для того, чтобы дисциплина возымела должный эффект, учитель ни в коем случае не должен прощать невыполнение обязательств. Если он принимает оправдание, значит, он теряет доверие, так как ребенок понимает — на самом деле учителю все равно.

Согласившись с тем, что на формирование характера влияет система, нельзя снимать ответственность с самого человека. Р. Оуэн пишет, что человек никогда не создавал и не в состоянии создать свой собственный характер. Опыт людей, которые достигли в жизни успеха, показывает, что они работали над своим характером и добивались результатов. Поэтому, говоря о сильной детерминации характера человека системой, необходимо давать человеку и технологии самовоспитания, самоактуализации.

Чтобы снять противоречия, необходимо ввести временной параметр. С первых дней и до определенного возраста (пять лет) ответственность возлагается на окружение. Затем по мере взросления необходимо передавать последовательно ответственность ребенку.

Поскольку жизненный стиль формируется особенно интенсивно в первые пять лет (А. Адлер), то и ответственность в этот период должна целиком возлагаться на родителей, детский сад, на окружение в целом.

Ответственность у детей может формироваться по следующим направлениям:

- ответственность за себя;
- ответственность за сверстника;
- ответственность за родителей;
- ответственность за демократию в стране;
- ответственность за будущую семью.

При разработке этой проблемы встает вопрос, перед кем несет ответственность учащийся. В разных системах ответственность формируется по отношению к разным системам. В некоторых педагогических системах это ответственность перед педагогом, родителями и другими объектами, представляющими власть. В других педагогических системах это ответственность перед Богом. Такое понимание формируется в религиозных системах. В третьих системах это ответственность перед своей совестью.

В современной школе желательно формировать ответственность перед собственной совестью, перед своим внутренним Я. Японская система образования направлена именно на формирование внутренних норм, которые контролировались бы внутренними психическими образованиями, а не внешними силами. Это значительно дешевле, чем создавать в государстве силовые структуры, работающие в этом направлении. Формирование ответственности перед внутренним Я предполагает закладывание в Я таких норм, которые бы осуществляли эффективный, биологически, психологически и социально целесообразный контроль.

Ответственность тесно связана с законопослушанием. Законопослушание определяется в значительной степени тем, насколько человек берет ответственность на себя (А. А. Реан). Однако сводить ответственность только к фактору, определяющему Законопослушание, было бы не совсем правильно. Ответственность должна рассматриваться шире. Саморазвивающаяся личность берет ответственность за свое развитие на себя ([13], С. 109).

Ответственность является одним из показателей зрелости личности подростка (Реан). В проведенных им исследованиях подростки с асоциальным поведением берут ответственность на себя только в 16%. Остальные (что составляет 84%) ответственность перекладывают на других людей, внешние обстоятельства, ситуацию. Подростки, сделавшие свой профессиональный выбор, имеющие определенные жизненные цели и

четкую просоциальную ориентацию, берут меру ответственности на себя (72% всех обследуемых). Остальные 16% возлагают ответственность на других.

Как уже отмечалось, формирование ответственности связано с предоставлением личной свободы в принятии решений. Предоставление личной свободы должно быть в оптимальной зоне. Бездомные дети и правонарушители свободны. Принципы оптимальной зоны определяются физической и психической безопасностью как самого выбираемого, так и других людей, окружения.

Формирование ответственности связано с развитием автономности.

В педагогической деятельности возникает проблема определения меры и области ответственности каждого ее участника. За что и в какой степени отвечают родители, учителя-предметники, классный руководитель, психолог, официальный педагог и сам учащийся? В какую область деятельности учащегося можно вмешиваться в зависимости от возраста, а в какую с ростом человека вмешательство недопустимо?

Р. У. Петерсон описал басню о трех мальчиках, получивших название Терапевт, Сознание, Клиент. Ребята идут по улице, Терапевт толкает Сознание, Сознание падает на Клиента, Клиент падает на землю. Клиент обвиняет Терапевта, что он упал по его вине, а тот отрицает свою вину и обвиняет во всем Сознание. Мораль басни такова, что безответственный терапевт — это тот, который утверждает, что проблемы происходят из неспособности клиента к личностному росту ([13], С. 110-111).

В школьной практике нередки случаи, когда родители перекладывают ответственность на школу, а школа — на родителей. Необходимо определить область ответственности каждого участника образовательного процесса в школе. При этом необходимо определить границы юридической и психологической, гражданской.

Юридическая ответственность — это за что отвечает каждый по закону. Здесь мера ответственности определяется государством. Психологическая ответственность определяется самим человеком: определяется область и мера ответственности.

Нами были проведены опросы различных категорий участников образовательного процесса в школе.

Всем участникам были поставлены одни и те же вопросы: 1) За что отвечают родители в воспитании и обучении своих детей? 2) За что отвечают педагоги в деле воспитания и обучения детей в школе? 3) За что отвечают дети в воспитании и обучении себя? 4) За что и за кого, по вашему мнению, отвечают дети? Исследование показало, что у Родителей и педагогов нередко идет перекладывание ответственности, как в ситуации с тремя мальчиками: ответственность за обучение перекладывается друг на друга.

Проведенные нами обследования педагогов по 16-факторному опроснику Кеттелла показали и другую картину.

У многих педагогов наблюдается ярко выраженная личностная ответственность. Около 10% имеют наивысшие показатели по ответственности. Этим педагогам характерно брать ответственность на себя как в семейном кругу, так и в школьной жизни. Они активны, инициативны, старательны. Однако у них больше соматических и психических нарушений, высок уровень невротизма. С возрастом ответственность у педагогов возрастает. В свете этого желательно иметь оптимальный уровень личностной ответственности.

Деятельность человека должна регулироваться требованиями ситуации, своего психического и физического здоровья, благополучием окружающих людей.

Стремление человека избегать ответственности за самих себя и делать ответственными других приводит к такому состоянию, которое Перлз назвал «дырами в личности». Обучением человека брать ответственность на себя эффективно занимается гештальттерапия. Некоторые механизмы будут полезны ввести в педагогическую деятельность. Одна из задач гештальтгруппы помочь членам группы искать ресурсы внутри самих себя и принимать ответственность на себя. Для достижения зрелости человек должен принять ответственность на себя за самого себя проходя определенные уровни.

На первом уровне «клише» человек действует стереотипно. Это приводит как к невротическим реакциям, так и к неэффективному поведению в нестандартной ситуации. Это хорошо показано в сказке о Колобке. Колобок, обманув дедку и бабуку, зайца, волка, медведя, закрепил определенный стереотип поведения. Попав в нестандартную ситуацию с Лисой, искусным манипулятором, он подвергся уничтожительному воздействию стереотипа. Стереотипы выполняют, в определенной степени, позитивную функцию, роль экономии психической энергии. Но когда человек сталкивается с нестандартной для данного стереотипа ситуацией, то стереотип играет негативную роль. Поведение становится неадекватным данной ситуации. Кроме того, если стереотипное поведение расходится с аутентичностью человека, то это приводит к психическому дисбалансу.

Для развития ответственности за себя необходимо преодолеть второй уровень — «искусственный». На этом уровне у человека доминируют роли и различные игры. У учителей может доминировать роль «учителя»: знать все, никогда не ошибаться, всех учить и всем давать советы и т. д. Иногда роль «я самая способная», «я всегда должна командовать», «я всегда должна быть способной» формируется в школе у учащихся. Есть ученики, которые с первых по последние классы находятся на руководящих постах. У них формируется узкий поведенческий репертуар — проявлять власть среди школьников. Это в дальнейшем переносится и на другие ситуации.

На третьем уровне находится «тупик». На этом уровне человек, лишаясь внешней поддержки и не имея достаточной самоподдержки, чувствует себя потерянным, обманутым, фрустрированным. Научиться самоподдержке очень важное умение человека, которое может развиваться в образовательной деятельности на различных предметах, особенно гуманитарного цикла посредством как формирования создающих убеждений (рациональные технологии), так и через деятельность (поведенческие технологии).

Желательно сфокусировать внимание на «тупиках» человеческой деятельности и путях выхода из них. Если этим занимаются в группах развития, терапии, коррекции, то почему не реализовать это в учебной деятельности? Опыт подобный имеется (Хамблин, Глассер, Беварли Ваймс и другие).

Однако это не стало обычным явлением в предметах гуманитарного цикла.

На четвертом уровне находится «внутренний взрыв». На этом уровне затрагивается истинное Я. Вслед за внутренним взрывом следует внешний взрыв, внешние изменения ([13], С. 150).

В школе должна быть большая работа на уровне «тупика». Дети, не имеющие поддержки в семье (родители эмоционально холодные, алкоголики и т. д.), попадают в тупик. Недостаточная работа над освоением материала приводит к низким отметкам. Это снижает мотивацию, что приводит к еще большему уменьшению времени выполнения домашних заданий. Это влияет на формирование умственных способностей и снижение интеллекта. Дети учатся плохо либо совсем не усваивают материал.

Выход из ситуации тупика осуществляется разными способами. Ребенок решает либо уйти из школы, либо терпеть свое униженное состояние, насмешки как со стороны сверстников, так и педагогов, да еще и родителей: «Я же тебе говорю, что у тебя голова не работает». В данной ситуации должна быть совместная работа педагога, психолога и социального педагога.

Концентрация усилий должна быть на уроке, в учебном процессе через терапию реальностью [4].

Решение проблемы тупика может осуществляться разными путями: психолог — посредством групп развития, индивидуального консультирования, педагог — через технологии учебного процесса, социальный педагог — через социальное окружение.

Такой комплексный подход позволит помочь ученику преодолеть тупик.

В связи с этим в педагогике возникает проблема ответственности за тех, кого удастся «приручить». Некоторые педагоги благодаря своему педагогическому мастерству и личностному обаянию добиваются значительных результатов в принятии учащимися изучаемого предмета. Это может привести к тому, что учащиеся на выходе из школы выбирают себе профессию, связанную с данным предметом. В процессе обучения в вузе, а потом в процессе продолжительной деятельности оказывается, что это не тот выбор. Вот один из таких случаев. Преподаватель математики, обладающий высоким уровнем педагогического мастерства и выдающимися личностными свойствами, очаровывает детей своим предметом. Выпускники поступают на математический факультет университета. После окончания обучения в университете, поработав и окончательно убедившись в том, что это сфера деятельности не их, меняют предмет, переходят в гуманитарную сферу.

В школе этому учителю нет альтернативы по мастерству преподавания. В связи с этим у учеников сужен выбор. Учитель, не осознавая сам, направляет учащихся на неправильный выбор.

Эта проблема возникает и в семьях, особенно неполных. Мать все делает для своей дочери, «приручает» ее. Дочь испытывает психологический комфорт в семье, не находит в себе сил вырваться из этой комфортной ситуации, создать свою собственную семью. Родители должны понимать, что происходит в этой ситуации.

Ответственный родитель должен помочь ребенку стать автономным и создать свою семью.

Из анализа различных работ по этой проблеме можно утверждать, что психическим материалом при формировании законопослушания являются психические образы того поведения, которое предполагается формировать. Усвоение этого материала должно осуществляться на разных уровнях.

На первом уровне образы формируются на уровне знаний. Учащиеся знакомятся с образцами конкретного поведения. На этом этапе учащимся обосновывается актуальность выполнения той или иной нормы. Обоснование актуальности нормы является предварительным этапом формирования отношения к норме, первым этапом формирования социальной установки. На следующем этапе может быть предложена модель поведения. «Наблюдая смоделированные уверенные ответы и испытывая их влияние, участники косвенно обучаются этому умению» ([13], С. 297). Моделирование может быть посредством устного сообщения, предъявления аудио-, видеозаписи, через разыгрывание ролей.

Вслед за моделированием наступает этап репетиции. На этом этапе формируется умение выполнять определенные образцы поведения. На этапе репетиции очень важным условием успешности обучения является подкрепление.

После репетиции и в процессе ее необходимо продолжать формирование интенсивности принятия тренируемого образца поведения.

Обобщая, можно отметить, что психическим материалом при формировании законопослушания являются психические образы поведения и отношения к ним. Описанный выше метод формирования законопослушания относится и к поведенческим тренингам.

При формировании законопослушания может использоваться и рациональный метод. При рациональном подходе посредством метода убеждения идет воздействие на оценочные суждения, убеждения учащихся.

Кроме названных подходов в педагогической практике могут использоваться и другие методы.

Иногда люди нарушают нормы, идя вразрез со своими убеждениями. Сознательно человек понимает, что поступать так нельзя. Однако, попав в сложную ситуацию, он поступает так, как не поступил бы до этого. Определенные

бессознательные механизмы управляют его поведением. Они находятся в конфронтационных отношениях с убеждениями. В коллективном и индивидуальном бессознательном могут находиться определенные гештальты поведения.

Одни гештальты находятся в согласии с сознанием, другие в конфронтационных отношениях. Для устранения конфронтационных отношений необходимо осознать эти гештальты, дать им актуализироваться во внешнем мире. Этому способствуют процедуры психодрамы, арттерапии и другие.

Очистив свое бессознание, человек избавляется от конфронтации бессознательных гештальтов с внешним миром, что ведет к законопослушанию.

При ответе на вопрос какие нормы должны выполняться в школе, а в дальнейшем и в жизни, можно констатировать, что стратегическими законами должны быть общечеловеческие, которые зафиксированы в тех или иных высказываниях во всех мировых религиях.

Нормы, которые необходимо выполнять в школе, требуют уточнений. Опросы учителей и учащихся показывают, что нет четкой структуры норм.

У учителей существуют различные представления о важности норм. Не всегда вводится оптимальный диапазон выполнения норм. Сидеть со сложенными руками в первом классе на протяжении всего урока практически невозможно. Если дети будут весь урок думать о выполнении этой нормы, то это мешает их сосредоточению на интеллектуальной деятельности. Детям трудно длительное время выполнять эту норму, они ее вынуждены нарушать.

Одновременное введение разных норм приводит к тому, что дети не могут выполнять много норм сразу. Учителя, вводя много норм, не могут их эффективно контролировать. Такой подход приводит к тому, что дети вынуждены нарушать нормы. Учителя не в состоянии дать оценку нарушению нормы. Такой подход приводит к формированию и закреплению убеждения, что нормы можно нарушать, и то, что говорит учитель, не всегда нужно выполнять.

Таким образом, чтобы сформировать законное непослушание, нужно ввести много норм и не следить за их выполнением.

Для формирования законопослушания был проведен эксперимент в школах. На первом этапе дети совместно с учителем вырабатывали нормы. Все ученики были разбиты на малые группы. Каждая малая группа должна была придумать семь норм, которые должны выполняться всеми учащимися. В инструкции отмечалось, что нормы должны предполагать не только запрет, но и разрешение. Например «не драться» — это запрет. А «помогать другим» — разрешение.

Затем каждая группа выступала со своим предложением. Другие группы задавали вопросы, возражали. Все нормы записывались на доске. В конце инсценировки было проведено ранжирование норм. Затем методом голосования были определены ранги всех норм. Из всех норм в кодекс были взяты семь первых.

После этого был назначен ответственный за каждую норму. Эти ответственные следили за выполнением этой нормы.

Через определенное время нормы менялись и назначались другие ответственные. Эксперимент показал, что таким образом можно успешно формировать законопослушание.

Для определения понимания учащимися начальной школы своих норм было проведено исследование. Учащимся было предложено на одной стороне чистого листа написать свои права, а на другой стороне свои обязанности.

Исследование показало, что дети хорошо понимают свои обязанности. Были высказаны интереснейшие предложения по своим правам.

Бели дети хорошо воспроизводят свои обязанности (хорошо учиться, слушаться родителей и т. д.), то почему они их не выполняют? Ответ на этот вопрос можно получить, если проанализировать все нормы и ограничения, которые детям навязываются в школе и дома. Их так много, что если школьники будут следовать всем нормам, то развитие их прекратится в этот же момент и они не научатся брать ответственность на себя.

Различные исследования показывают, что в школе преобладает гиперопека не только в воспитании, но и в обучении. Учащимся не передается ответственность за ход урока, за школьную жизнь.

В то же время в отдельных школах учителями применяются эффективные подходы к формированию ответственности. В системе И. П. Иванова, С. Д. Шевченко, А. С. Макаренко и др. показано, что процесс формирования ответственности через свободу выбора, выполнение ответственных ролей не только возможен, но и эффективен.

Проводимые нами эксперименты в различных типах школ по созданию института консультантов показали эффективность данного подхода.

Довольно успешно решают проблему формирования ответственности апробированные нами технологии оценивания знаний (самооценка, тест с обратной связью, тест — малая группа — эталон, опрос пятерых и другие).

Существуют различные классификации методов воспитания. Одна из них в основе своей имеет психический материал, который воспринимается и перерабатывается Учащимися. По этому критерию можно выделить три типа методов: словесные, наглядные и практические. В словесных методах особая роль принадлежит убеждению. Наглядный метод воспитания используется в естественном воспитании. К практическим методам можно отнести различные технологии тренингов. В этой ситуации ребенок сам выполняет какие-то действия.

Остановимся на анализе менее известных в отечественной литературе методах. При формировании законопослушания используют следующие методы:

1. Естественные последствия. Естественные последствия не устанавливаются властным путем, а неизбежно проистекают из самой ситуации. Если вы не позавтракаете, то останетесь голодным. Если не наденете куртку, то замерзнете (М. Мак-Кей, П. Роджерс, Ю. Мак-Кей). Метод естественных последствий применим там, где не грозит опасность ребенку.

2. Уместные последствия. Не всегда естественные последствия разумны. Нельзя оставить ребенка играть на дороге. В таких случаях можно применить метод уместных последствий. Например: если ребенок обижал младшего, то можно запретить ему смотреть телевизор. Если дети безобразничают в машине, то можно ее остановить и ждать, пока они не прекратят. Если дети дерутся из-за игрушки, то может быть временное изъятие ее, пока они не решат, как ее можно поделить. Если ребенок не выполняет домашнюю работу, то может быть сокращение карманных денег (там же). Последствия должны соответствовать возрасту ребенка, его индивидуальным особенностям и характеру проступка.

3. Угол. Многие авторы утверждают, что детей младшего возраста за проступки можно ставить в угол. Ребенок за время стояния в углу обдумывает свое поведение (там же).

При применении методов изменения поведения ребенка необходимо учитывать следующие принципы:

1. Оптимального использования времени. Мак-Кей, Роджерс, Мак-Кей предлагают избегать затягивания наказания, так как дети забывают, с чем оно было связано. Это справедливо в отношении маленьких детей. С детьми постарше А. С. Макаренко предлагал, наоборот, использовать метод отсроченного воздействия. Он иногда приглашал к себе в кабинет не сразу после проступка, а через какое-то время, иногда даже поздно вечером. Такой подход ставил ребенка в ситуацию размышления, обдумывания своего поступка. Отсрочка разговора — уже есть наказание.

2. Дети должны точно знать, что от них требуется. Дети должны иметь образцы того поведения, которое от них требуется.

3. Дети должны быть предупреждены заранее о последствиях своих поступков (Мак-Кей, Роджерс, Мак-Кей).

4. Последствия проступка должны быть неизбежны, если мы ввели за них наказание. В противном случае ребенку может казаться, что нам все равно. Ребенок может испытывать решительность воспитателя, и когда он не применяет введенного правила, то ребенок думает, что воспитатель нерешительный.

1.3.4. Воспитание совершенствующейся социально-успешной личности

Что такое успех? Успех — это достижение поставленной цели. Но уровень успеха определяется не уровнем достижений, а уровнем своей удовлетворенности.

Что и кто определяют успех? Это сложное явление зависит от разных факторов:

1. Реальные достижения. Это то, чего достиг человек.

2. Окружающие. Они оценивают успех человека, судят о нем.

3. Сам человек. Сам человек оценивает уровень достижения успеха. Эти две оценки могут расходиться. Окружающие могут считать человека успешным, а он сам себя неуспешным. В другом случае человека считают неуспешным, а он считает себя успешным. Возникает вопрос: успех — это объективное достижение или субъективная оценка? И то и другое. Тогда нужно говорить об реальных достижениях, социальном одобрении и субъективной оценке. Достижения могут быть в трех сферах: материальной, психической, духовной.

Материальные достижения определяются продуктами, получаемыми в материальном мире. Особенно важны для человека достижения в двух основных направлениях: карьера и семья.

Психические достижения находятся в области психики. Ими могут быть новообразования в развитии интеллектуальной сферы, эмоциональной (удовлетворенность, nirvana, счастье) и т. д.

Духовные достижения находятся в духовной сфере. В религиозной литературе описаны результаты, связанные с пребыванием в духе (С. Саровский и др). Результаты могут также быть связаны с приближением к Богу, с общением с ним (посредством молитв). Достижения в материальном мире могут быть неуспешны, но психическое или духовное совершенствование может быть успешным. Человек поставил цель в психической

или духовной сферах и успешно в них продвигается. Стратегический успех различен по направлению у разных людей: У мужчин и женщин различается иерархия стремлений.

У женщины — дети, семья, работа. У мужчины — карьера, дети, семья.

Эта направленность детерминируется тем путем, который избрал человек. Например, у монахов успех определяется продвижением в духовной сфере.

По времени можно выделить разные уровни перспектив (А. С. Макаренко), которые определяют успех: а) близкие, б) средние, в) дальние.

В зависимости от возраста близкие, средние, дальние перспективы меняются. У детей это одни перспективы, у подростков — другие, у юношей — третьи. В зрелом возрасте успех определяется достижениями в семье, в карьере. В возрасте за пятьдесят лет дальние перспективы меняются и на первый план выходит забота о душе, о ее перспективах (Л. Толстой).

Можно выделить слагаемые объективного успеха для продвижения в материальном мире:

Объективный успех является функцией от интеллекта, воли, мотивации, уверенности, социальной компетентности.

Субъективный успех определяется эмоциональным отношением к достижениям. Может не быть особых объективных достижений, а человек наслаждается своим успехом.

В настоящее время разрабатываются положения успеха, то есть как успешно обучать детей, приводя их к успеху (Е. И. Казакова). В этом направлении разрабатываются технологии, методики успешного обучения.

Имеются работы, описывающие программирование жизненного успеха взрослых (Б. Трейси. «Программирование жизненного успеха (психология достижения)»; Т. Пауэлл и Дж. Пауэлл. «Психотренинг по методу Хосе Сильвы», и т. п.).

Если в первом подходе речь идет больше об успешном обучении, то есть о достижениях успеха в усвоении школьных предметов, то во втором о достижении успеха в жизни.

В школе можно совместить оба этих направления. Успешно обучая в школе, можно программировать жизненный успех ребенка.

При этом должен постоянно стоять вопрос, к чему должен или может стремиться человек в зависимости от пола и как этого достичь.

Б. Трейси выделяет шесть условий достижения жизненного успеха:

1. Внутренний покой.
2. Высокий уровень здоровья и энергии.
3. Любящие взаимоотношения. Умения вступать в длительные, интимные, зрелые отношения с другими людьми и поддерживать их.
4. Финансовая свобода. Денег достаточно и это не предмет для беспокойства.
5. Стоящие цели и идеи. Как ставить себе заслуживающие внимания цели.
6. Чувство, что мы можем осуществить все, на что способны как человеческие существа. Это чувство уверенности в своих силах по достижению поставленных целей.

Сейчас существует высокий стандарт успеха в обществе. Однако много несчастных людей, не добившихся успеха в карьере и в семейной жизни. Почему так происходит? Дети не получают ни в школе, ни в семье знаний в виде конкретных инструкций, руководств по достижению успеха в жизни. Они также не получают умений в этой области.

Дети должны получить руководство в следующих областях деятельности:

1. Общеучебные умения. 1) Как эффективно (успешно) учиться в школе? 2) Как научиться учиться жить?

2. Социальные умения

1) Как эффективно (успешно) общаться со сверстниками? друзьями, товарищами одного пола? с противоположным полом?

2) Как эффективно (успешно) общаться с педагогами?

3) Как эффективно (успешно) общаться с родителями?

3. Познание себя. 1) Кто я? Мои физические и психические особенности. 2) Как управлять собой?

4. Умение сделать карьеру и т. д.

Для обучения детей достижению успеха в жизни необходимо работать по следующим направлениям.

1. Развитие интеллекта.

2. Обучение общеучебным умениям: 1) Ставить цели.

2) Выбирать методы и формы для достижения целей.

3) Умения достигать поставленные цели. 4) Умения анализировать правильность постановки целей и выбора методов, успешность достижения целей.

3. Воспитание позитивно-успешной личности: 1) Формирование мотивации (желания) быть успешным. 2) Развитие воли. 3) Воспитание уверенности в достижении целей (позитивная Я-концепция). 4) Воспитание саморазвивающейся личности.

4. Социальная компетентность. В своей работе Т. Пауэлл и Дж. Пауэлл описывают искусство

постановки целей или маршрутов успеха по методу Хосе Сильвы. Смысл выбора маршрутов состоит в том, что человек, используя системный подход для прояснения своих идей и замыслов, составляет план для достижения желаемого. Авторы отмечают, что наиболее важный момент — это привыкнуть ставить цели, работать для их достижения, а затем праздновать успех. Ими предлагается сделать маршруты успеха стилем жизни, бесконечным процессом развития и роста, приносящим желаемые результаты.

Т. Пауэлл и Дж. Пауэлл определяют восемь шагов путеводаителя по маршрутам успеха:

1. Перечисление своих целей.
2. Проставление отметок.
3. Расстановка приоритетов.
4. Назначение сроков.
5. Установление очередности.
6. Составление плана действия.
7. Поздравление себя и празднование успеха.
8. Постановка новых целей.

Авторы отмечают, что предпосылкой успеха является бурное и жгучее желание добиться успеха.

Данный перечень шагов требует уточнения. После составления плана действий необходимо ввести этап реализации этого плана. После реализации плана, прежде чем отмечать успех, необходимо проанализировать успешность своих действий и сделать выводы по усовершенствованию своей работы.

Предложенный алгоритм маршрутов успеха позволяет ставить и решать средние цели. Близкие цели ежеминутно ставятся и достигаются либо не достигаются без глубокого анализа. Здесь уместно привести высказывание мудрого человека. Когда у него спросили, что является для него самым важным, то он ответил, что это то, что он делает в данный момент. Умение сконцентрироваться на том, что делает человек в данный момент, является важной составляющей успеха.

Это отмечается и в религиозных источниках. Выполнение дела без суеты, обратившись за помощью к Богу, является важным требованием достижения успеха.

П. Милич описывает алгоритм Франклина по работе над собой. Этот алгоритм можно назвать «путь к успеху». (П. Милич. «Как проводить деловые беседы».)

Б. Трейси выделяет три закона человеческой психики.

1. Первый закон — закон контроля. Контроль начинается с поиска контроля над мыслями, заключенными в нашем сознании. (Однако здесь возникает вопрос: кто контролирует мысли?)

Этот закон утверждает, что мы чувствуем себя хорошо в той степени, в которой сами контролируем нашу собственную жизнь.

Можно согласиться с данным утверждением и продолжить мысль, что психически больные люди обладают расстройством контроля своего поведения.

2. Второй закон — закон случая. Это метафизическое понятие, называемое законом случая. Он означает, что то, что с нами происходит, имеет случайный характер.

Б. Трейси отмечает, что многие живут по этому закону: неудачно планируя, они планируют неудачу.

У них нет других целей, кроме кратковременных, у них нет планов. Это одна из причин неуспеха личности. Необходимо от закона случая перейти к планированию своего успеха.

3. Третий закон — закон причины и следствия. Этот закон утверждает, что для каждого эффекта в нашей жизни есть специфическая причина. (Здесь возникает вопрос: причина находится во внешнем мире, в собственной психике или в духовной области?) Для достижения успеха, мы должны познать причины успеха и следовать в том направлении, которое приносит успех.

Б. Трейси отмечает, что существует еще три дополнительных закона.

1. Закон веры. Он означает, что то, во что мы верим, становится реальностью для нас. Основой веры являются убеждения.

У людей очень много ограничивающих убеждений, делающих их неуспешными. Особенно много убеждений вынесено из раннего детства. Вера в свою неуспешность в определенной области концентрирует внимание человека на недостатках, и он не замечает успех.

2. Второй закон — закон ожиданий. То, что мы с уверенностью ожидаем, становится нашим самореализующимся пророчеством, то есть мы постоянно действуем как создатели собственной судьбы.

Люди с высоким уровнем достижений обычно говорят себе и о себе так, КАК ЕСЛИ БЫ ОНИ ОЖИДАЛИ, ЧТО ДЕЛА БУДУТ ИДТИ ХОРОШО.

Люди, которые ведут неудачную жизнь, постоянно говорят о несчастливом будущем.

Ожиданий влияют на наши взаимоотношения с окружающими. Формирование саморазвивающейся социально-успешной личности может и должно осуществляться в современной школе всеми участниками педагогического процесса.

1.3.5. Воспитание семьянина

Как уже отмечалось, в коллективное бессознательное заложены цели существования человека на земле. Эти цели свойственны всем людям вне зависимости от расы и пола. К таким целям можно отнести продолжение себя через создание подобного себе.

Это подтверждают наши исследования. Испытуемым в возрасте от 25 до 55 лет предлагалось выполнить следующее упражнение. Требовалось обвести пять пальцев своей руки и вписать в каждый палец наиболее важное событие, которое очень сильно повлияло на его жизнь. Каждый испытуемый отдельно (но в группе) выполняет это задание.

Исследование показало, что наиболее значительные события в жизни зрелого человека — это рождение ребенка и замужество (женитьба).

Далее эта цель, в зависимости от пола преломляется через конкретные задачи.

В женщине заложены бессознательные стремления кормить других, готовить пищу, заботиться о других. Женщины получают удовольствие от того, что другие употребляют приготовленную ими пищу. Это подтверждается также тем, что чаще всего профессии, связанные с приготовлением пищи, выбирают женщины. Это могут делать и мужчины. Однако если женщиной движет бессознательное стремление кормить других, то мужчиной — добыть средства для своей семьи. Это может быть и у женщины, только это уже больше обуславливается сознанием, необходимостью добывать средства на жизнь.

В коллективное бессознательное заложено стремление к физическому, психическому развитию. Внутренняя сила движет деятельностью человека. Она актуализирует себя в действиях человека, благодаря которым у человека наблюдается прирост психических и физических операций.

Психическое Я человека контролирует развитие человека через деятельность. Когда действия достигают поставленных целей, то Я человека испытывает удовлетворение. Удовлетворение — это совпадение результата и цели действия.

В педагогической деятельности ребенок нуждается в этой информации. Он хочет знать, достигают ли его действия результата. Если он может, то он сам оценивает степень совпадения цели и результата. Получаемое им удовольствие и является подкрепляющим фактором.

В более сложной ситуации требуется такая оценка со стороны. В этом помогают взрослые, выражая это словом, предметом или действием. И здесь не всегда подкрепление пищей, предметами является универсальностью. Все это средства. Удовлетворение человека от поощрения также является средством. Целью является совпадение целей коллективного бессознательного с результатами. Это проявляется в чувстве значимости.

У некоторых народов коллективное бессознательное стимулирует достижение в интеллектуальной сфере, в науке, в искусстве.

Таким образом, в учебном процессе детям требуется оценка результатов их действий. Оценка тогда выполняет стимулирующую функцию, если она совпадает с целями ребенка.

Успешность человека в жизни может оцениваться разными людьми по-разному. Для одних людей успех человека определяется тем, что достиг человек в карьере. Для других же основанием для оценки являются успехи человека в семье. Как карьера, так и семья имеют множественность толкований. Однако можно достаточно убежденно утверждать, что должно быть оптимальное их соотношение в зависимости от пола. Необходимо избегать крайностей.

Карьеристы все силы вкладывают в карьеру и могут достигать больших высот. Однако к концу жизни может наступить разочарование, когда нет семьи, детей. Особенно это болезненно для женщин. Вот один из примеров. В 60 лет женщина, достигнув высот в науке (доктор наук, научные труды), испытывает разочарование. Семья не сложилась. Актуализации женского начала в полной степени не произошло.

Известный ленинградский психолог Е. С. Кузьмин показал, что людей можно разделить на три группы. Одни люди ставят стратегические дальние цели высокого уровня. Приближаясь к ним, они делают в жизни успешную карьеру. Другие ставят средние цели и их достижения в карьере ниже, чем у первых. Третьи решают тактические задачи и в карьере они не достигают успеха.

Желательно в школе формировать ценность семьи (семьянина), а карьера должна строиться не во вред семье.

Школа должна рассматриваться как институт, где происходит становление человека, получающего необходимое психологическое обеспечение. Образование в школе не должно провоцировать нарушений в психике, в связи с которыми учащийся обращается за помощью в психотерапевтические институты. Школа должна превратиться в институт терапии реальностью, где учащийся получает как для тела, так и для души необходимую пищу, способствующую его физическому, психическому и духовному здоровью.

Выводы

Описанные в данной главе основные направления психологического обеспечения обучения, развития и воспитания ставят по-новому вопросы стандартизации в системе образования.

Стандартизация эффектов обучения и воспитания в системе образования — необходимый этап в ее развитии. Стандартизация может осуществляться на следующих уровнях: знания, умения, навыки и отношения.

Стандартизация знаний может проводиться по различным направлениям: запоминание, понимание и принятие.

Провести стандартизацию в блоке памяти — работа относительно выполняемая. Осуществить же стандартизацию по параметру понимания несколько сложнее. На каком уровне учащиеся должны понимать учебный материал? Насколько изучаемая наука сама достигла достаточно глубокого уровня понимания изучаемого предмета? Эти и другие вопросы требуют ответа при осуществлении стандартизации в системе образования. Ответы на эти и другие вопросы получаются не всегда положительные.

Еще сложнее обстоит дело с эффектами принятия. Принятие — это приближение (либо полное совпадение) позиции учащихся к позиции педагогов. Для стандартизации этих эффектов требуется выделение общепринятых суждений, ценностей, норм поведения и только после общего согласия о их истинности можно вводить их в стандарты. При этом возникают вопросы. Насколько нравственно пытаться добиваться принятия суждений, ценностей, норм поведения? Возможно ли добиваться эффектов принятия, либо это вообще неосуществимая задача? Можно ли измерять эффекты принятия? С достаточной уверенностью на поставленные вопросы можно ответить утвердительно. Эта работа не только может, но и должна быть проведена в системе образования. Однако это можно делать только при полной гарантии, что стандартизованный материал будет способствовать психическому, соматическому и духовному здоровью человека, здоровым запросам и потребностям.

Однако концентрация внимания только на предметных знаниях и умениях может привести к тому, что педагогические и руководящие работники будут заниматься исключительно формированием этих образовательных эффектов. Для практической же деятельности выпускников школ этого явно недостаточно.

Для эффективного выполнения жизненных задач и для полноценной актуализации жизненных планов выпускнику школы необходимо кроме предметных знаний, умений и навыков еще и оптимально развитые интеллектуальные функции.

Исследования показывают, что даже у старшеклассников наблюдаются западания некоторых интеллектуальных функций. Например, учащиеся испытывают трудности при определении понятий. С этими проблемами сталкиваются и учителя. Исследования показали, что учителя при первоначальном тестировании перед интеллектуальным тренингом не справляются с определениями простых понятий. Существенные признаки выделяются с трудом даже у таких понятий, как стул.

При стандартизации умений можно выделить как минимум несколько направлений:

- стандартизация предметных умений,
- стандартизация общеучебных умений,
- стандартизация интеллектуальных умений,
- стандартизация коммуникативных умений,
- стандартизация умений приспосабливаться к изменяющимся жизненным ситуациям.

Общеучебные умения включают в себя умения читать, понимать, запоминать, делать краткие записи прочитанного, составлять структуру прочитанного, конспектировать речь выступающего, находить интересующую информацию и т. п. Учащийся за период обучения в школе должен научиться учиться жить (не научиться жить, а именно научиться учиться жить).

Интеллектуальные умения могут в себя включать: анализ, классификацию, расчленение целого на части, установление последовательности, определение взаимосвязей, синтез и т. п. Желательно также, чтобы у учащегося было сформировано критическое мышление и креативность.

Коммуникативные умения включают в себя: умение понятно излагать свои мысли, умение кратко излагать мысли, умение точно излагать мысли, умение вежливо излагать мысли, умение задавать вопросы, умение вежливо возражать, умение слушать и т. д.

Умения приспосабливаться к изменяющимся жизненным условиям предполагают большой набор конкретных целенаправленных действий. Они более эффективно могут формироваться не через книги, научные знания, а через взаимоотношения между педагогами и учащимися, через взаимоотношения между учащимися. Этому эффективно может способствовать активное социально-психологическое обучение, которое может проводиться как на общеобразовательных предметах, так и в блоке психологических дисциплин.

Стандартизация приведенных эффектов возможна, если будут методики фиксации результатов. Психологическая наука располагает арсеналом диагностических методик, способных в большинстве своем фиксировать предлагаемые эффекты. Однако возникает проблема с материальными ресурсами. Необходим большой штат психологов, осуществляющих эту работу.

Поскольку вопросы стандартизации вызывают много вопросов, то необходимо определить основные направления результативности работы школ. В настоящее время много учеников уходит из школы. Этому способствуют множество причин и одна из них та, что детям в школе плохо. Когда дети уходят из школы, у них остается чувство мести (Дрейкурс) как к школе, так и к окружающим.

В свете этого одним из важнейших показателей работы школы должна быть степень удовлетворенности детей образовательным процессом в школе. Эта степень удовлетворенности должна быть не ниже определенного уровня, за которым уже может последовать негативизм ребенка, отказ от участия в образовательном процессе.

Это не значит, что школа должна обязательно превратиться в то место, где дети только развлекаются. Уровень обучения и развития должен соответствовать определенным требованиям, но только в том случае, когда дети хотят ходить в школу и у них происходит становление самосовершенствующейся социально-успешной личности.

Глава 2.

ПОНЯТИЕ

О ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЯХ

2.1. ПОНЯТИЕ «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ»

2.1.1. Структурные и функциональные компоненты педагогической технологии

Понятие «педагогическая технология» появилось в начале 1960-х годов. С 1966 года в Англии раз в два года проходят конференции, по материалам которых выпускаются книги «Aspects of Educational Technology». Этот же термин используется и в американских педагогических журналах. В 70-е годы понятие «педагогическая технология» расширилось, к нему начали относить все, что касается совершенствования учебного процесса.

Технология (от греческого *techne* — искусство, мастерство, умения и логия — наука) — совокупность приемов и способов получения, обработки и переработки сырья, материалов. Педагогическая технология — это «не просто исследования в сфере использования технических средств обучения или компьютеров; это исследования с целью выявить принципы и разработать приемы оптимизации образовательного процесса путем анализа факторов, повышающих образовательную эффективность, путем конструирования и применения приемов и материалов, а также посредством оценки применяемых методов»

(Международный ежегодник по технологии образования и обучения, 1978/79. Лондон — Нью-Йорк, 1978. С. 258 (на англ. яз.) Цит. по Кларин М. В).

В данной работе под педагогической технологией будет пониматься набор операций по конструированию, формированию и контролю знаний, умений, навыков и отношений в соответствии с поставленными целями. Цели должны быть конкретны и измеримы; операции воспроизводимы (вероятность реализации технологии отдельным субъектом должна быть высокой, другие педагоги могут овладеть этим набором операций и успешно их использовать); операции должны иметь законченный процесс по достижению цели; субъективизм учителя должен быть сведен к минимуму. Свобода педагога возможна и необходима в том диапазоне действий, которые приводят к достижению целей. Поскольку на реализацию технологии влияют множество переменных, связанных как с особенностями педагогов, так и с особенностями учащихся, и условий, в которых протекает педагогический процесс, то творчество педагога не может быть исключено. Оно предполагается в любой технологии на уровне отдельных операций, действий.

Рассматривая психологический аспект школьной педагогической технологии, необходимо определить:

1. Ц — цели обучения и воспитания, их психологическую структуру; психические материалы, конструкции.
2. О — набор операций по достижению этих целей. Операции могут рассматриваться на физическом и психологическом уровнях.
3. К — психологические характеристики коммуникаторов (педагогов), реализующих эти цели выбранными для них операциями.
4. Р — психологические характеристики реципиентов (учащихся), участвующих в акте коммуникации с определенными целями, при взаимодействии с конкретными коммуникаторами и осуществляющих определенные операции по выполнению учебно-воспитательных задач.
5. СР — средства, используемые при выполнении определенных операций.
6. ПР — принципы обучения и воспитания, согласно которым конструируются цели обучения и воспитания, подбираются и реализуются операции по достижению этих целей.

Технология — это функция (Ц, О, К, Р, СР, ПР).

В педагогической технологии можно выделить следующие функциональные компоненты деятельности педагогов: гностический, проектировочный, конструктивный, организаторский и коммуникативный (Н. В. Кузьмина). Таким образом, педагогические технологии учителя будут складываться из операций по накоплению знаний, по проектированию целей обучения и воспитания, по организации учебно-воспитательного процесса, по передаче знаний от коммуникатора (педагога) реципиентам (учащимся).

Гностический компонент включает в себя познание педагогом целей обучения и воспитания, содержания предмета преподавания, изучение самого себя, учащихся, принципов и технологий, проведения обучающих и воспитывающих занятий. Гностический компонент предполагает также набор операций по анализу эффективности своей деятельности. Эта задача является одной из важнейших при овладении на этапе познания педагогической деятельностью.

Проектировочный компонент включает в себя проектирование дальних целей (перспектив), операций, средств. Проектирование должно осуществляться с учетом половых различий.

Конструктивный компонент предполагает набор операций по подготовке предстоящего занятия.

Коммуникативный компонент включает в себя набор операций вербального и невербального взаимодействия с учащимися.

Организаторский компонент предполагает набор операций по подготовке и проведению занятий с учащимися. Два последних компонента тесно связаны друг с другом.

Существуют различные классификации технологий. Для данной работы необходимо различать как минимум два типа технологий: педагогические и психологические. *В педагогических технологиях операции и действия физически ощутимы. Психологические технологии носят скрытый характер: это психические операции и действия в психике конкретного человека. Однако провести четкую границу между ними довольно трудно.

Иногда классификация технологий на психологические и педагогические осуществляется по тому, в какой из наук они применяются. Однако такая классификация не соответствует требованиям к классификациям. Если операция разрабатывалась и применялась в одной науке, а стала применяться в другой, то к какой науке ее относить? Очень часто технологии разрабатываются на стыке двух наук и дать однозначную их отнесенность весьма затруднительно.

Педагогические технологии могут быть классифицированы также следующим образом: технологии обучения, воспитания, развития, диагностики. Технологии обучения можно разбить на технологии обучения и самообучения (учения). Под технологиями обучения понимается набор операций по формированию знаний, умений, навыков (рис. 5).

Технологии воспитания — это набор операций по целенаправленному формированию относительно устойчивых и постоянных высокообобщенных отношений (рис. 5).

Технологии развития тесно связаны с технологиями обучения. Психическое развитие — это формирование умственных умений, это прирост каких-то операций в психике человеке (рис 5). Но при формировании предметных умений тоже идет прирост психических умений, без этого они не могут сформироваться. Таким образом, там, где происходит формирование умений, всегда наблюдается психическое развитие. Однако если при обучении конечным продуктом являются знания, предметные умения, навыки, то при развитии идет замер сформированности умственных умений. Для преподавателя-предметника результатом являются предметные знания, умения, навыки и материалом является содержание предмета, которое должно быть усвоено. При психическом развитии материал воздействия может быть любой, а результатом (психическим материалом) является степень сформированности психических умений (операций). При физическом развитии результатом являются физические умения.

Таким образом, педагогические технологии по развитию могут не ограничиваться конкретным содержанием предметов. Учителя-предметники цель своей работы видят в усвоении материала предметов. Педагоги, занимающиеся развитием, цель работы видят в формировании психических либо физических операциях.

Говоря о школьной педагогической технологии, можно отметить, что она начинает применяться при определении и формировании готовности к школе. На первом этапе педагоги или психологи диагностируют готовность к школе, после этого при необходимости используют технологии по ее формированию.

Разновидностью технологий обучения, воспитания и развития могут быть технологии по коррекции (исправлению), профилактике (предупреждению), терапии (лечению), реабилитации (восстановлению).

При разработке педагогической технологии актуальным является определение психического материала, который должен быть сформирован в психике учащихся.

2.1.2. Психические материалы в педагогических технологиях.

2.1.2.1 Психический материал процесса обучения

I. Знания. Психическим материалом знаний являются психические образы (отражения) предметов и явлений материи. Существует двенадцать видов образов. Это двенадцать анализаторов, которые вводят информацию в мозг человека: 1) зрительные, 2) слуховые, 3) обонятельные, 4) вкусовые, 5) тактильные, 6) температурные, 7) болевые, 8) кинестетические, 9) равновесий, 10) вибрационные, 11) органические, 12) сексуальные.

Существуют еще знания, которые не получаются извне, а формируются внутри психики — это знания об эмоциях. Знания о своих эмоциях — это ощущения своих состояний в данный момент, представление прошлых состояний. Эмоции не могут восприниматься другим человеком. Воспринимаются носители информации об эмоциях. Если в человеке не заложены задатки каких-либо эмоций, то он не может их понимать. Понимать можно только то, что воспринимается либо возникает изнутри и сопоставляется с воспринимаемой информацией.

Эмоции врожденны и в процессе жизни запускаются при наличии соответствующих раздражителей. Если нет врожденных задатков, то развитие либо не возможно, либо потребует больших затрат. В связи с этим возникает проблема: можно ли формировать знания об эмоциях и развивать их в процессе обучения? Школа в настоящее время концентрируется на формировании зрительных, слуховых и, реже, тактильных образов и значительно меньше или почти не занимается формированием эмоциональной сферы человека. Существующий в школе эстетический цикл, в задачи которого входит развитие эстетических эмоций, не решает проблемы формирования эмоциональной сферы в целом. Необходимо ввести курсы, в которых культивировали бы позитивные человеческие эмоции. Технология таких курсов разработана, имеются подготовленные специалисты, однако их явно недостаточно.

Таким образом, знания — это сформированные в психике учащихся образы. Остается открытым вопрос, понимать ли под знаниями только то, что может воспроизводиться, либо и ту информацию, которая хранится в блоках памяти, но не может воспроизводиться в данный момент, то есть хранится в подсознании.

Формированию знаний в нашей школе придается решающее значение. Однако в настоящее время требуется уточнение значимости знаний наряду с умениями, навыками и свойствами личности. Ученые высказывают мнение, что обучение, концентрирующее внимание на запоминании фактов, невольно тормозит развитие творческих способностей и даже приводит к потере талантов.

Для решения данной проблемы необходимо найти знаниям свое место в системе обучения. Если за знаниями мы видим далеко стоящие цели и знания нам помогают их достичь, то такое обучение способствует формированию развивающейся личности. Знания — это власть.

Формирование знаний необходимо осуществлять на разных уровнях.

1. Уровень знакомства. На этом уровне учащийся способен узнавать предметы, процессы, свойства. Он может провести опознание, различение, соотнесение. Эти понятия включают в себя следующие моменты:

Опознание: учащийся может установить, является ли предмет именно тем, о котором упоминается в вопросе. Например, учащемуся предъявили чертеж треугольника и спросили: «Это прямоугольник?».

Различение: из некоторых предъявленных или описанных предметов (свойств, процессов) учащийся может выделить тот, о котором спрашивают. Например, предъявляются квадрат, прямоугольник и трапеция. Необходимо указать прямоугольник.

Соотнесение: учащийся соотносит предъявленные предметы, процессы, свойства.

Обычно тесты с закрытыми вопросами (когда приводятся ответы и ученику необходимо выбрать один из имеющихся) измеряют знания на уровне знакомства или узнавания. В учебном материале имеются знания, которые необходимо помнить на этом уровне. Если будет проделана работа по ревизии знаний и определению уровней их усвоения, то это освободит учащихся от рутинной, ненужной работы.

2. Уровень воспроизведения. На первом уровне учащийся узнает информацию при предъявлении. На втором уровне он воспроизводит информацию о объекте изучения, его свойствах, особенностях, характеристиках. Если на первом уровне знаний предъявляется сам объект или явление (или их копии), то на втором уровне испытуемый должен извлечь из множества образов тот, который требуется.

На этом уровне знания проверяются творческими тестами. В них приводятся только вопросы, а учащиеся должны сами придумать ответы и написать их в тесте.

3. Знание-умение (по образцу). На этом уровне учащийся может применять знания. Однако это применение ограничено. Учащийся может применить усвоенный образец. В новой ситуации, где нужно осуществлять самостоятельный поиск, на этом уровне учащийся с заданием справиться не может.

Знания проверяются путем контрольных работ, в которых учащимся необходимо выполнить какие-то операции (решение задач, изготовление предмета, выполнение какого-то действия на физкультуре и т. п.). В строгом смысле, это уже уровень умений. На данном уровне понятие «знание» пересекается с понятием «умение».

4. Знание-трансформация. Учащийся овладевает знаниями и методами мышления в данной области, что помогает ему ориентироваться и принимать решение в творческих ситуациях. Происходит перенос умения в новые области, не изучавшиеся ранее.

При составлении программ желательно определить ценность знаний. Исходя из этого, часть знаний можно формировать на первом уровне, часть на втором и т. д.

Иногда педагог стремится к максимально глубокому усвоению всех знаний по изучаемому предмету. Это не всегда оправданно и ведет к перегрузке учащихся, к психическим срывам, к снижению мотивации обучения. Кроме уровней усвоения при формировании знаний желательно помнить и об уровнях их системности. Ю. А. Самарин выделяет четыре таких уровня системности знаний:

1. Локальный характер связей. Определенные понятия и термины. Отсутствие связей между ними (Например, прибавочную стоимость и прибыль учащиеся не могут связать между собой). Локальный характер связей может наблюдаться даже на уровне одного параграфа. Еще чаще это наблюдается на уровне связи параграфов и всей учебной программы в целом.

2. Частично-системные связи. Наблюдается система связей по какой-либо теме, вопросу. Нет связи с другими вопросами.

3. Внутрисистемные связи. Есть система связей знаний по предмету. Усвоены его основные идеи, понятия и закон мерности.

4. Межпредметные связи. Знания о предмете формируются несколькими дисциплинами. Бинарные или синтетические уроки позволяют формировать связи на четвертом уровне.

Для изучения разных предметов в школе характерен локальный характер связей. Учащиеся нередко не могут связать понятия одного и того же предмета. Психологи высказывают предостерегающие мнения о знаниях, получаемых учащимися в школе. Они оторваны от действительности, имеют формальный характер, часто устаревают к тому времени, когда молодым людям нужно применять их в жизни. Учитывая такое положение дел, желательно акцент сместить на умения учиться, интеллектуальные и коммуникативные

умения, на свойства личности учащихся.

Формирование предметных знаний как цель остается. Однако для эффективного формирования знаний важно по каждой теме определить уровень усвоения, связать знания с настоящей и будущей жизнью учащихся. Например, биология должна помочь учащимся быть физически и психически здоровыми. Одна из важных задач литературы — способствовать становлению жизненной позиции учащихся (умения выжить в этом мире), развитию свойств личности. Знания по литературе не могут быть целью только на уровне запоминания и понимания. Жизненно важные, созидающие суждения, убеждения должны достигать более глубинных психологических эффектов — принятия. Исходя из этого знания, направленные на формирование ценностных ориентации, свойств личности учащихся, должны не только правильно пониматься, запоминаться, но и приниматься на достаточно глубоком уровне.

Эмоция как знание — это отражение определенного состояния человека. Любовь как материал — определенное состояние организма. Злость как материал — определенное состояние организма. Эти понятия трудно описать словами. Понимание эмоции есть тогда, когда люди могут представить себе такое состояние организма, которое относится к понятию «любовь».

Эмоции как психический материал можно отнести и к понятию «знания». Одни люди имеют конкретные знания, что такое любовь, злость и т. п. Другие могут не иметь таких знаний. Знания — это то, что человек может воспроизвести не только как отражение познавательных процессов, но и как свои состояния, выражающиеся в понятии «эмоции». Обучать эмоциям можно, поэтому эта категория здесь и рассматривается.

II. Умения — это психические или психофизические действия, направленные на объект или явление и придающие им новые свойства в соответствии с поставленной целью.

Психические умения — это действия, направленные на психический объект или явление, которые придают новые свойства образу или явлению в соответствии с поставленной целью.

Физические умения — это физические действия, направленные на физический объект или явление и придающие новые свойства предмету или явлению в соответствии с поставленной целью. Физические умения не могут быть без сформированных психических действий. Однако степень осознанности этих психических действий может быть разной. Психическим материалом умений являются психические операции.

III. Навык — автоматизированное умение. Степень автоматизированности может быть разной. П. Я. Гальперин установил закономерности формирования умственных действий, которые можно использовать при конструировании учебного процесса. Степень преобразования предметного действия в мысль имеет несколько параметров.

Первый из этих параметров обозначает уровень, на котором фактически выполняется действие. Таких уровней пять:

- 1) уровень прослеживания чужого действия в поле восприятия: ученик наблюдает, как учитель выполняет операции с объектом или процессом;
- 2) уровень материального действия, выполняемого с материальными объектами: учащийся манипулирует с предметом, пытаясь достичь поставленной цели;
- 3) уровень действия в громкой речи без предметов;
- 4) уровень действия во «внешней речи про себя»;
- 5) уровень действия во «внутренней речи».

Второй параметр — полнота операции (развертывание и сокращение действия).

Третий параметр — обобщение действия по материалу, типам и закономерностям (что психологически означает очищение действия от «шумов» конкретного многообразия и построение иерархии его связей).

Четвертый параметр действия — его освоение (в любой форме и разновидности, которые получаются из сочетания разных показателей предыдущих параметров).

Можно выделить следующие группы умений: 1. Предметные. 2. Общеучебные. 3. Интеллектуальные. 4. Коммуникативные. 5. Умения приспосабливаться к изменяющимся жизненным ситуациям и т. д.

Группы умений могут быть тесно взаимосвязаны, могут также и целиком совпадать. Так, в начальной школе предметные умения по русскому языку совпадают с коммуникативными и общеучебными умениями.

Однако в старших классах такое совпадение умений встречается редко. В результате у учащихся полно формируются общеучебные, интеллектуальные, коммуникативные умения и почти не формируются целенаправленно умения приспосабливаться к изменяющимся жизненным условиям. Остановимся несколько подробнее на каждой группе умений.

Учебная и внеучебная деятельность ученика состоит из отдельных действий. Эти действия весьма разнообразны и образуют сложную иерархическую структуру. Среди них есть и простейшие, которые приходится выполнять многократно. Каждое из этих действий входит как составной элемент в более сложные действия и поэтому необходимо, чтобы ученик мог выполнять их быстро и безошибочно, при этом не задумываясь, т. е. автоматически. Такое автоматическое выполнение простейших основных действий называется навыком.

Навык возникает как сознательное действие, а затем функционирует как автоматизированный способ

выполнения действия. Действие становится навыком, когда означает, что индивид в результате упражнений приобрел возможность осуществлять данную операцию неосознанно.

Формирование навыков — процесс сложный и длительный. В зависимости от того, как организован процесс формирования умственных действий, зависит скорость и легкость формирования навыка.

Для обеспечения высокой эффективности обучения навыкам необходимо выполнять следующие требования по организации процесса формирования умственных действий:

1. Полнота ориентировочной основы умственных действий. Формирование любого навыка начинается с такой системы указаний и ориентиров, пользуясь которой учащийся может самостоятельно выполнить данное действие. Эта система указаний и ориентиров называется ориентировочной основой формируемого действия.

Ориентировочная основа может быть дана учащимся в виде словесного объяснения с одновременным показом процесса выполнения действия и в виде образа действия (учитель просто показывает, как надо выполнять это действие).

2. Развернутость действия при его первоначальном показе и освоении.

3. Поэлементное освоение сложного действия.

4. Осознанность и полноценность навыка. Учащиеся должны иметь знания, на основе которых выполняется данный навык, они должны знать, почему данное действие выполняется именно так и можно ли его выполнить иначе, в каких случаях его можно применять.

5. Растяннутость процесса формирования навыка. Формирование прочного навыка является длительным процессом, при этом, как показали эксперименты, его нельзя проводить уплотненно, необходима «растяжка» во времени для выполнения частых и многократных упражнений.

6. Поэтапная отработка каждого навыка. Для того чтобы сформировать полноценное умственное действие, чтобы учащийся приобрел прочный навык в этом действии, необходимо, чтобы процесс формирования содержал ряд обязательных этапов:

- этап ознакомления учащихся с ориентировочной основой формируемого действия;

- этап формирования действия в материальном виде;

- этап формирования действия при проговаривании отдельных действий про себя;

- заключительный этап — это формирование действия как внутренне умственного. На этом этапе очень быстро действие приобретает автоматическое течение, становится недоступным наблюдению.

Такое развернутое поэтапное формирование умственных действий особенно необходимо соблюдать в тех случаях, когда требуются прочные навыки в выполнении действия.

Отношение тоже может рассматриваться как материал обучения. Его можно измерять по следующим параметрам: объем (запоминания, сохранения, воспроизведения, забывания); понимание — адекватность представления именно тех образов, которые заложил коммуникатор; правильность — насколько учащийся правильно их воспроизводит.

2.1.2.2. Психический материал развития

Психическим материалом знаний являются образы объектов или действий. Психическим материалом развития являются психические операции. Эти операции осуществляются в психических процессах. Поэтому психическое развитие учащихся предполагает формирование новых психических операций в психических процессах.

Процессы ощущений. Можно выделить 13 видов ощущений в зависимости от видов образов: 1) зрительные; 2) слуховые; 3) обонятельные; 4) вкусовые; 5) тактильные; 6) температурные; 7) болевые; 8) кинестетические; 9) равновесий; 10) вибрационные; 11) органические; 12) сексуальные; 13) эмоциональные (ощущения отношения своего Я к воспринимаемому, представляемому образу).

Первые четыре вида ощущений известны. В тактильном ощущении отражаются характеристики объекта при прикосновении, трении, давлении. В кинестетических отражаются положения различных органов в пространстве относительно тела. Эти ощущения координируют работу костно-мышечного аппарата и служат предметом развития на уроках физкультуры и на уроках труда. Ощущения отвечают за положение всего тела в пространстве. Органические ощущения фиксируют изменения в работе внутренних органов. Высокоразвитые органические ощущения способствуют созданию оптимальных условий для жизнедеятельности человека. Отличительной чертой долгожителей является тонкое ощущение полезных и вредных воздействий на организм и благодаря этому быстрое устранение отрицательных воздействий. Эти ощущения необходимо развивать и формировать через них биологически и психически целесообразные привычки, способствующие оптимальному функционированию организма.

Менее известны в литературе ощущения эмоций. Эмоция радости, любви, злости и т. п. формируются в организме человека. Это целостная реакция всего организма, где участвуют как психика, так и сома. Люди отличаются по своим ощущениям эмоций. Чем тоньше человек ощущает свои эмоции, тем более точно он может прогнозировать свои поступки, тем богаче его внутренняя жизнь. Значимые эмоции хранятся в памяти людей и являются знаниями в этой области.

Восприятия. Восприятия отличаются от ощущений тем, что здесь, в отличие от парциальных

характеристик, формируются целостные образы предметов и явлений. Обычно в литературе выделяют пять видов восприятий: зрительное, слуховое, тактильное, вкусовое, обонятельное.

Представления. Это процесс воспроизведения вторичных образов. Если при ощущениях и восприятиях есть в наличии стимул, то в представлении его нет. Образ воспроизводится из хранилищ психики.

В литературе не всегда четко отмечается количество представлений, существующих у человека. Можно утверждать, что существует представлений столько, сколько ощущений — тринадцать.

Развитие представлений имеет большое значение для понимания учебного материала, так как дети с недостаточно развитыми представлениями с трудом его понимают и плохо запоминают.

Воображение. Воображение — это психический процесс построения новых образов. В процессе воображения изменяется последовательность образов по отношению к последовательности, представленной в восприятии. У писателей обычно хорошо развит процесс воображения.

В. Я. Ляудис отмечает, что во время пребывания А. С. Пушкина в лицее существовал кружок, в котором лицеисты упражнялись в развитии воображения. Это, возможно, послужило тому, что из этих стен в то время вышло много выдающихся людей. В настоящее время нельзя считать, что у учащихся эффективно развивается этот психический процесс [12].

Память. Существует тринадцать видов памяти, столько, сколько ощущений первичных образов. Выделяется четыре функции памяти: запоминание, сохранение, воспроизведение, забывание. В литературе имеется много технологий по развитию памяти. Однако в школе доминирует метод заучивания через повторение. Дети мало обучаются приемам запоминания. Необходимо увеличивать не только объемы памяти, но также скорость и арсенал приемов запоминания.

Мышление. Можно выделить четыре типа мышления в зависимости от материала, который подвергается аналитико-синтетической обработке: предметное, образное, знаковое, символическое. В предметном мышлении операции проводятся с предметами: ребенок из песка делает различные предметы, рабочий обрабатывает деталь, женщина делает себе прическу и т. п. В образном мышлении материалом являются образы (наиболее распространенными являются зрительные, слуховые, тактильные, кинестетические). В знаковом мышлении материалом являются знаки, которые обозначают предметы или явления. Слова являются одним из материалов знакового мышления. В символическом мышлении операции проводятся с символами. Это символы в алгебре и т. п. Они отличаются от знаков тем, что в разных ситуациях им придается различное значения либо они вообще не имеют значения. Слова без понимания смысла превращаются из знаков в символы.

Раннее развитие символического мышления вызывает различные мнения о целесообразности такого подхода. Символическое мышление можно отождествить с отвлеченным. М. Доналдсон утверждает, что «... не приходится сомневаться, что, придавая столь большое значение отвлеченным способам мышления, мы превращаем получение образования в нашем обществе в трудное для человеческого интеллекта предприятие, предприятие, от которого многие отказываются уже на начальных этапах ([6], С. 97).

А. Н. Уайхед, один из крупнейших современных мыслителей в области педагогики, утверждал: «Можно спорить, человеческая рука создала человеческий мозг или мозг создал руку, одно несомненно: связь между ними глубокая и взаимопроникающая» (Цит. по [6]). Знаковое и символическое мышление требует оторваться от образов, но оно оказывается наиболее продуктивным в плане понимания, когда базируется на образах и практических действиях.

Как отмечалось выше, в своем труде «Стратегия гения» Роберт Б. Дилтс описывает феномен А. Эйнштейна: «Вместо слов или математических формул Эйнштейн мыслил преимущественно с помощью визуальных образов и ощущений... Вербальные и математические плоды этих раздумий появились лишь после самого главного — творческого осмысления проблем» (Цит. по [2], С. 22). Таким образом, опора в процессе обучения в школе на символический (отвлеченный, абстрактный) психический материал может привести к тупику для некоторых детей.

Это происходит прежде всего с теми, кто не может мыслить вне конкретных образов либо вне конкретных операций. Эти дети показывают низкие результаты по вербальным тестам, отстают в обучении. Как итог всего этого может наблюдаться их уход из школы.

К тупику может привести обучение детей, которые легко усваивают символический (отвлеченный, абстрактный) материал. Легко осваивая символический учебный материал, они в дальнейшем могут испытывать огромные трудности при решении конкретных жизненных задач.

Поскольку в настоящее время вводятся в школе различные учебники, основанные на разных подходах, то требуются очень глубокие научные обоснования того или иного подхода. Без всестороннего психологического обеспечения таких подходов в развитии детей могут быть непоправимые последствия.

Можно выделить понятийное и допонятийное мышление. В понятийном присутствует понимание, в допонятийном происходит манипулирование материалом без понимания. Описанные выше различные подходы должны базироваться прежде всего на понятийной составляющей мышления.

Мышление бывает логическое, критическое, креативное, интуитивное. В школе обычно занимаются развитием логического мышления. Критическое мышление в школе не приветствуется. Редко

предоставляется ученикам возможность высказывать сомнения, возражать. Креативное (творческое) мышление — это набор таких операций, которые приводят к выходу за установленные рамки. Креативное мышление определяется оригинальностью, гибкостью, беглостью. Ниже будут даны тесты определения этих характеристик.

Для развития мышления детей необходимо предоставить им возможность комбинировать с различным психическим конкретным материалом. А. Эйнштейн относил свои выдающиеся способности к комбинаторной игре со «знаками», «образами» и прочими элементами, как «визуальными», так и «мышечными». Эйнштейн писал: «Такая комбинаторная игра, по-видимому, является существенной составляющей продуктивного мышления» (Цит. по [2], С. 22).

В школе можно развивать продуктивное (креативное) мышление учащимся, используя мозговой штурм в разных его вариантах. Есть множество других педагогических технологий развития мышления учащихся.

Речь. Речь — психический процесс, служащий средством передачи образов. Речь бывает устная и письменная, внутренняя и внешняя. В школе необходимо развивать грамотность, творческую, точность выражения мыслей, краткость, понятность выражения мыслей.

Воля — это психический процесс, который направлен на преодоление препятствий, возникающих в деятельности человека. Для тренировки воли необходимы препятствия. Малые препятствия слабо развивают волю. Большие препятствия могут привести к отказу от деятельности, может произойти сшибка. Оптимальные препятствия тренируют волю в оптимальной степени, при этом для каждого человека оптимальный уровень свой.

Развитие воли имеет огромное, основополагающее значение в развитии интеллектуальной сферы. Воля развивает интеллект, контролирует эмоциональную сферу. Об этом будет изложено подробнее в психологическом обеспечении процесса развития.

Эмоции. Выделяют четыре базовые эмоции: любовь, страх, злость, агрессия.

Мотивация. Развитие у учащихся желания заниматься, учиться и т. п.

Психомоторика. Развитие у детей психомоторики необходимо для успешного усвоения умений писать и т. п.

При описании педагогических технологий можно использовать обозначения действий, выполняемых педагогом и учащимися. Действия учащихся можно разбить на психические (внутренние) и физические (внешние) (рис. 6).

2.1.2.3. Психический материал воспитания

Психическим материалом воспитания являются отношения. Для того чтобы отношения стали материалом в

процессе воспитания, они должны измеряться по следующим показателям: объем; понимание; принятие (интенсивность); устойчивость и постоянство; обобщенность; побудительная сила.

Отношение может тогда считаться результатом процесса воспитания, когда оно проявляется в поведении человека, управляет им.

Для измерения каждого показателя необходимы методики измерения. В задачи психологического обеспечения должны входить разработка, размножение, обучение психологов диагностическим методикам. Психологи могут диагностировать эти отношения и в случае необходимости оказывать помощь.

Для описания педагогических технологий можно ввести унифицированные знаки. Они позволяют в наглядной, экономной форме описывать действия педагогов и учащихся. Над унификацией этих обозначений предстоит еще много поработать. Но в рабочем порядке могут быть использованы обозначения, приведенные ниже.

В зависимости от функций

1. Педагог говорит 0►
2. Педагог слушает ◄0
3. Действие ученика ↓ или ← или → или ↑

Обозначение ролей

1. Педагог О
2. Ученик-педагог (у)
3. Учащийся о
4. Консультант К
5. Секретарь С
6. Хронометр Х

Обозначение предметов

1. [доска
2. ▭ стол
3. |кн| книга
4. |тет| тетрадь

Quator.ru – студенческий портал России. Учебные материалы для студентов: лекции, шпоры, конспекты, учебники более чем по 300 предметам.

Quator.ru – Все лучшее студентам!

5. [кар] карточка
6. аудиоманитофон [ауд]
7. кодоскоп [код]
8. компьютер [ком]
9. видеоманитофон [видео |

Рис 6 Обозначение психологических материалов и действий

2.2. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРИНЦИПОВ КОНСТРУИРОВАНИЯ И ПРИМЕНЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Педагогический принцип — это основное, исходное положение, которым руководствуются при конструировании и применении педагогических технологий. В педагогической литературе описываются самые разные принципы. В данной работе представлены, как нам представляется, наиболее важные с позиции гуманистической психологии и демократизации.

1. Принцип воспитывающего обучения. Стратегическими целями любой педагогической технологии должны быть личностные характеристики (относительно устойчивые и постоянные, высокообобщенные отношения). Итак, психическим материалом являются отношения.

Можно выделить три самых важных группы отношений: 1) законопослушание, 2) сотрудничество, 3) Я-концепция. Ответственность можно рассматривать как составляющую Я-концепции, а можно выделять и в самостоятельный блок.

Если психическим материалом воспитывающего обучения являются отношения, то психическим процессом является процесс принятия, как одна из составляющих мыслительного и эмоционального процессов. Внешней конструкцией, которая воздействует на психику учащихся, является учебный процесс, который состоит из действий педагога, учащихся, дидактического материала.

2. Принцип развивающего обучения. При конструировании педагогических технологий учебного процесса после воспитывающих эффектов желательно проектировать и реализовывать развивающие. У учащегося должен быть прирост в психических операциях либо в интеллектуальной, эмоциональной, волевой, мотивационной сферах. Проявлением этих эффектов могут быть физические действия.

Необходимо обеспечить гармоническое развитие эмоциональной и интеллектуальной сфер. Подавление эмоциональной сферы интеллектуальной может привести к холодности человека, к отсутствию умений давать и брать любовь.

С другой стороны, преобладание эмоциональной сферы может привести к чрезмерному снижению рациональной сферы, к импульсивности.

3. Принцип создания успеха в обучении, развитии, воспитании. У. Глассер отмечает, «...что человек никогда не преуспеет в жизни в широком смысле слова, если однажды не познает успеха в чем-то для него важном. Первого, по-настоящему реального успеха достаточно, чтобы все те неблагоприятные факторы, о которых резонно говорят социологи, могли быть нейтрализованы ([4], С. 17). И далее он отмечает: «Точка зрения, согласно которой ребенку нельзя помочь, не изучив его прошлого, ошибочна... Перечеркнув прошлые неудачи ребенка, мы поощряем его тем самым испытать свои силы в настоящем — прошлое уже не имеет столь важного значения. Короче говоря, в работе с такими детьми мы должны сосредоточить внимание лишь на том, что происходит с ними сегодня, и их стремлении добиться успеха» (там же, с. 34). Создание ситуации успеха стимулирует ребенка к достижению все больших и больших результатов. Довольно интересная мысль высказана У. Глассером в отношении досье ребенка. Оказывается, можно помочь ребенку и не прилагая больших усилий по изучению его прошлого. Этому же подхода придерживался и А. С. Макаренко. Принимая к себе в колонию ребенка, он не спешил изучать его прошлое. Он разработал технологии, которые эффективны по отношению к каждому учащемуся. Одним из таких подходов было создание ситуации успеха.

Описанные ниже технологии позволят создавать у учащегося мнения о своем успехе: тест с обратной связью, тест «малая группа — обратная связь», опрос пятерых, «разберем диктант», «отгадай, о ком говорим» и т. п.

Принцип оценки знаний «от выискивания ошибок к нахождению успеха» позволит эффективно реализовать принцип успеха.

Успешность учебной деятельности учащихся зависит от различных факторов. Часто в поиске причин неуспеваемости трудно выйти из замкнутого круга. И действительно, эта проблема имеет замкнутость. Решать ее можно комплексно, установив вначале все причины, а затем устраняя их.

Проанализируем полный цикл деятельности учащегося в школе.

1. Поступление учебного материала. Эта деятельность начинается с первого класса и является основной в начальной школе и доминирующей в средней школе. Поступление материала может не соответствовать возможностям организма и психики по переработке этого учебного материала. Причины

могут быть самые разные.

2. Резервуар энергии. Он заключает в себе запас энергии (Эд. Клапаред). Это подобно использованию электрической энергии из аккумулятора. Если энергии нет, то процесс усвоения информации происходит не эффективно. Источниками психической энергии являются питание, отдых, сон, дыхание, физические действия и т. п.

Эд. Клапаред сравнивает регуляторы этой энергии с кранами, каждому из которых соответствует свой ключ (возбудитель). Ключ (возбудитель) может открыть кран, заведующий той или иной реакцией лишь в том случае, когда это будет в интересах организма. Мысль об удовольствии, которое последует после окончания работы, может быть ключом, придает силы для работы. Возбудители могут активизировать энергию только в определенном диапазоне. В связи с этим Эд. Клапаред предлагает различать утомление и усталость. Усталость можно определить как состояние скуки, понижение работоспособности, закрытие крана. Утомление — это состояние самозащиты, которое связано с расходом энергии, ее отсутствием. Одна из задач педагогов и родителей состоит в наполнении резервуаров энергией и ее активизации в целесообразном направлении как для самого учащегося, так и для учебной деятельности (см. раздел о мотивации).

Если у ребенка резервуар энергии не заполнен в необходимом объеме, то все остальные сферы психики могут не компенсировать данного недостатка. А. А. Крылов, Р. О. Серебрякова, Н. А. Кудрявцева провели обследование детей, живущих в радиоактивной зоне. Подвергающиеся радиации дети ниже оценивают свой энергетический потенциал, чем дети, проживающие в нерадиоактивной зоне. У них ниже показатели по всем интеллектуальным функциям, быстро наступает утомление за счет ослабления энергетического обеспечения.

Б. Г. Ананьев считал, что большие полушария головного мозга в итоге высокого развития оперируют большими массами информации, а также участвуют в производстве энергии, необходимой для аналитико-синтетической деятельности.

3. Восприятие информации. Неуспеваемость иногда начинается с того, что пороги восприятия учащегося слуховой либо зрительной информации не соответствуют расстоянию воспринимающего до доски или до учителя. Ученики не видят или не слышат материал. Причины здесь либо в некачественном медицинском осмотре, либо ученики отказываются носить очки или слуховой аппарат. Учитель вовремя не заметил и не пересадил за первые столы.

Возможно, причины связаны с пониманием материала: слабое владение языком, на котором излагается учебный материал; речь данного учителя не соответствует семантическому полю учащегося; у учащегося доминирует зрительная образная сфера, а материал дается с преобладанием на слуховую сферу; нет понимания специальных терминов, и т. д.

4. Учебные умения. Успешность учебной деятельности учащегося зависит от его умений запоминать, понимать и «продавать» (К. Блага), то есть публично излагать учебный материал. В настоящее время в науке накоплено много технологий в этой области (Хамблин). Однако по настоящее время в школе учащиеся недостаточно обучаются использованию накопленных технологий в этой области. Это является одной из важнейших причин отставания отдельных учащихся.

5. Я-концепция. На успешность учебной деятельности влияет Я-концепция учащихся: «... негативно настроенный образ себя и недостаток самодоверия ведут к снижению успеваемости ученика» (К. Блага).

6. Мотивация. Отсутствие мотивации приводит к снижению успешности обучения.

7. Воля. Недостаточно развитая воля не позволяет ученику преодолевать препятствия, при усвоении учебного материала проявляется лень.

Интеллектуальные умения, учебные умения, Я-концепция, мотивация, воля находятся в компенсаторных отношениях. Недостаток одной функции может компенсироваться другой и приводить к успеху. Однако недостаточность объема резервуара энергии не может компенсироваться психическими функциями, так как они все зависят от него.

8. Успешность учебной деятельности. Вышеперечисленные факторы (2-7) влияют в комплексе на успешность усвоения учебного материала. Какой из них является первичным, часто трудно определить. Однако причины находятся в семье, школе, в здоровье учащегося. Недостаточная учебная успешность влияет на оценки учителей.

9. Оценки педагогов. Как уже описывалось, в оценках педагогами деятельности учащихся имеется много проблем. При недостаточно эффективной учебной деятельности ученика или несоответствующем ожиданиям педагогов поведении ученик получает оценки, не соответствующие его ожиданию. Часто эти оценки дублируются родителями и учениками в той или иной форме.

10. Коррекция учеником своей Я-концепции. Под влиянием оценок педагогов, родителей и сверстников ученик корректирует свою Я-концепцию. Если все три оценки согласуются друг с другом и носят отрицательную направленность, то это самый худший случай. Ученик либо соглашается с ней и становится в соответствии с ней, либо у него возникает протест и он уходит от этих оценок (уходит из семьи, из школы, не контактирует с одноклассниками).

Более благоприятным является вариант, когда оценки родителей или сверстников не согласуются с оценками педагогов. Они в какой-то степени могут нейтрализовать оценки педагогов и поддерживать позитивную Я-концепцию ученика. Нередко учащиеся при негативных оценках сверстников ищут себе компанию, где их понимают, ценят. Однако эти компании не всегда в ладу с законом. Оценки Я-концепции влияют на развитие интеллекта учащегося и чаще всего его затормаживают с вытекающими отсюда последствиями. Большой круг (с19-с3) замкнулся.

Оценки Я-концепции влияют также на поведение учащегося, которое выражается в форме мести, власти, избегания неудачи, и привлечении внимания (Адлер). Это поведение формирует отрицательное отношение педагогов, родителей, одноклассников (либо отдельных из них) и оценки еще более становятся негативными. Малый круг (с21-с13а) замкнулся. Если круги не будут направлены в позитивную сторону, то это приведет к формированию самоуничтожающейся, законнонепослушной личности.

Анализ проблем ребенка по этим алгоритмам может помочь в нахождении причин неуспехов ребенка.

Выявив причины, можно с помощью описанных выше технологий помочь ребенку стать самоактуализирующейся личностью с позитивной адекватной Я-концепцией, готового сотрудничать с людьми, умеющего и готового выполнять нормы общества, быть законопослушным гражданином.

4. Принцип стопроцентной обратной связи. Одной из важнейших задач является предоставление возможности всем ученикам на каждом уроке сообщать о своем успехе, то есть на каждом уроке каждый ученик должен быть проверен по узловым знаниям учебного материала.

Принцип стопроцентной обратной связи стимулирует ученика готовиться к каждому уроку. При выборочном контроле ученики быстро усваивают правила игры и готовятся к уроку только тогда, когда есть вероятность, что их спросят. Таким образом формируются бездельники, которых школа научает относиться к своим обязанностям спустя рукава. Если нет спроса на результаты моей работы, то зачем ее выполнять? К такому выводу сознательно или подсознательно приходят ученики уже в первые недели пребывания в школе.

Принцип стопроцентной обратной связи эффективно реализуется педагогами-новаторами В. Ф. Шаталовым, С. Д. Шевченко и др.

Реализовывать этот принцип можно только тогда, когда для этого созданы необходимые условия. Прежде всего, домашнее задание ученикам должно задаваться в том объеме, с которым они могут справиться дома не во вред Другим предметам. К сожалению, в школе нет четких объемов домашних заданий и учителя поступают очень по-разному. У некоторых учителей нужно очень много времени затрачивать на подготовку домашнего задания.

Ученики должны быть в состоянии понять изучаемый Материал. Этому могут способствовать опорные сигналы, Мнемосхемы и т. п.

Только создав необходимые условия, можно реализовывать принцип стопроцентной обратной связи. Это легко позволяют сделать такие виды опросов, как тест с обратной связью, взаимоконтроль, опрос пятерых, воспроизведение опорных сигналов, магнитофонный опрос и т. п. 5. Принцип регулярного повторения. В дидактических работах этот принцип формулируется как «повторение — мать учения». Этот принцип предполагает несколько толкований.

5.1. При первой встрече с материалом его желательно повторить пять-шесть раз. Так, в системе В. Ф. Шаталова этот принцип реализуется следующим образом: 1) объяснение учителем нового материала. 2) повторение учителем этого материала кратко по опорным сигналам. 3) повторение учеником учебного материала дома по учебнику с использованием опорных сигналов. 4) воспроизведение опорных сигналов учениками на уроке письменно. 5) взаимоконтроль, когда половина класса говорит, а половина слушает. 6) устный ответ у доски, все ученики слушают выступление. При таком количестве повторений каждый ученик будет знать если не весь материал, то основные опорные мысли, что иногда и требуется.

5.2. Периодически через два-три урока необходимо возвращаться к пройденному материалу и его повторять. Здесь возникает вопрос, а где взять время, ведь по программе часто это не предусмотрено. Проблема решаема. Если сконцентрировать внимание на опорных, основных мыслях, то появляется резерв времени. Психологический анализ уроков показывает, что учителя много говорят и часто эта информация является избыточной, она не доходит до учеников, наблюдается трата времени понапрасну.

В течение года необходимо периодически возвращаться к пройденному материалу и повторять опорные мысли.

5.3. Начало учебного года начинать с повторения пройденного в прошлом году учебного материала. Из памяти учащихся за лето многое благополучно улетучивается. Так устроена нормальная здоровая психика. Все, в чему не возвращаются, уходит их сознания в подсознание, забывается. Поэтому для актуализации знаний необходимо их в начале года повторять.

6. Принцип оптимального психического напряжения и для учеников, и для педагогов. Перегрузки ученика — плохо, недогрузки — также плохо. Ученик не развивается при недостаточном психическом напряжении.

Это же требование можно отнести и к педагогам. Если педагоги стараются все делать на уроке сами,

весь процесс завязать на себя, то это приводит к психическому перенапряжению. Желательно передать учащимся как можно больше полномочий. Есть много технологий, которые позволяют включить ребят в управление учебным процессом: ученик — учитель, взаимоконтроль, цепочка, взаимный диктант и т. д.

7. Принцип максимального участия учеников в учебном процессе. Этот принцип предполагает включение учеников на уроке в различные виды деятельности. Этот принцип можно было бы назвать также включение в деятельность.

С. Д. Шевченко описывает различные пути включения учащихся на уроке в деятельность: взаимопрос, ученик ведет опрос всего класса, консультанты ликвидируют пробелы и т. п.

Самоуправление, демократизация открывает большие возможности.

Обучение по принципу «все, что могут делать ученики, не должен делать педагог» позволяет развивать в учащихся Черты победителя, лидера. Этот принцип позволяет также разгрузить педагога и родителей от рутинной работы.

Этот принцип можно также назвать принципом терапии реальностью (У. Глассер). Избавление ребенка от негативных состояний психики, когда у детей срабатывают ограничивающие их развитие барьеры, дает принцип терапии реальностью. Включение ребенка в реальную деятельность позволяет не только эффективно развивать, но и воспитывать ребенка. Через создание ситуации успеха в реальной деятельности в учебном процессе можно успешно достигать воспитывающих, развивающих целей с большой эффективностью ([4], С. 25).

8. Принцип ориентации на зону ближайшего развития и в обучении и в воспитании. Если ребенок не может сейчас выполнить упражнение, то необходимо снизить уровень до возможностей ребенка. Если ребенок сейчас не может исправить какие-то свои недостатки, то нет необходимости делать ему замечание. Это никак не повлияет на его развитие, а если и повлияет, то в негативную сторону: может сформироваться месть в отношении окружающих.

9. Принцип объединения педагогов и учащихся едиными целями по созданию условий становления самоактуализирующейся личности. Принципы, цели, технологии должны не навязываться учащимся, а приниматься ими как то, что позволяет им актуализироваться в этом мире.

Желательно больше проводить обсуждений, мозговых штурмов по совершенствованию учебного процесса. Технологии учебного процесса должны не навязываться, а быть плодом совместных разработок педагогов и учащихся. Одним из таких подходов в американских школах являются коалиции. Коалиция — это объединение педагогов и учащихся в одно сообщество. Группа педагогов объединяется с учащимися одного класса. Между ними заключается контракт: за что отвечают педагоги, за что учащиеся. Они живут в школе совместной жизнью. Успехи отдельных учащихся становятся успехами как всех учеников, так и педагогов. Проблемы отдельного ребенка становятся проблемами всех.

Проведенные нами опросы учащихся в американских школах показали, что учащимся нравится такая форма. Они чувствуют заботу, большую ответственность педагогов за свои достижения.

Отечественный опыт имеет много разнообразных технологий в этом направлении: системы А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, С. Д. Шевченко, В. Ф. Шаталова и многих других.

2.3. ПРОЦЕСС ОЦЕНИВАНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

В данном разделе работы анализируются: актуальность изучения процесса оценивания учащихся; проблемы оценивания, стоящие перед школой; критерии оценивания; функции оценивания; принципы и основные требования к оцениванию. Под процессом оценивания понимается взаимодействие педагога (либо какой-то технической системы) с учащимися, в результате которого появляется отметка либо оценка, или и то и другое. Под отметкой будет пониматься цифра, количество баллов, которые являются следствием оценивания деятельности учеников. Под оценкой в узком смысле будет пониматься вербальные или невербальные реакции учителя, которыми он оценивает деятельность учеников. Б. Г. Ананьев разработал классификацию парциальных (ситуативных) оценок: положительные (согласие, одобрение, ободрение), отрицательные (замечания, порицания, отрицания, упрек, угроза, нотация), опосредованные, неопределенные. В широком смысле под оценкой понимается отметка и сопровождающие ее парциальные оценки.

Актуальность. Актуальность изучения процесса оценивания отмечалась еще в тридцатые годы. В фундаментальной работе Б. Г. Ананьева «Психология педагогической оценки» определено одно из важных направлений педагогической психологии — это процессы оценивания в школе. Отметка приобретает не только педагогическое и психологическое значение, но и социальное, и юридическое (Е. П. Ильин, Н. А. Курдюкова).

Актуальность изучения процесса оценивания определяется многими причинами. В различных исследованиях Доказано, что без обратной связи управление любым процессом не может быть эффективным. Контроль является насущной необходимостью. (Ш. А. Амонашвили, Б. Г. Ананьев, М. Доналдсон, Н. Ф. Талызина, В. А. Якунин, и т. д.). Чем чаще обратная связь, тем точнее процесс управления.

В исследованиях Н. А. Курдюковой выявлено, что необходимость процесса оценивания учащихся

отмечают все участники образовательного процесса: учителя, родители, учащиеся. Актуальность изучения процесса оценивания определяется и проблемами, которые возникают в процессе контроля.

Проблемы. Изучение процесса оценивания деятельности учащихся в школе показало, что отсутствуют четкие, научно выверенные положения, которыми могли бы руководствоваться педагоги. Чаще всего педагоги в своей деятельности по оцениванию деятельности учащихся исходят из своих интуитивных представлений. В результате этого процесс оценивания носит произвольный характер. Такое положение дел ставит ребенка в незащищенную позицию, он не знает своих прав и не может их отстаивать. Выявленные проблемы можно свести к следующим:

1) **Тенденциозность.** Отметки зависят от отношения учителя к ученику (Е. П. Ильин, Н. А. Курдюкова, А. Дреер и др.). Если отношение позитивное, то отметки объективные или завышенные, если отношение негативное, то отметки занижаются (А. Дреер). Еще в тридцатых годах Б. Г. Ананьев писал: «В школьной практике установлена зависимость учета успешности от психологической ситуации: от мнения педагога об ученике, его случайных о нем представлений, настроения педагога в момент учета и т. п.». Объективность оценок признают чуть больше половины учителей и одна треть родителей (Н. А. Курдюкова). Таким образом, учителя сами понимают субъективность своих оценок.

Встречаются случаи, когда педагог подсознательно помещает учащихся в такие ситуации, чтобы утвердиться в своих взглядах. К кому относится отрицательно, тому создает более трудную ситуацию; того, к кому относится хорошо, помещает в более легкую ситуацию. Комментарии к плохому ответу положительного учащегося: «Да, сегодня он плохо подготовился, но вообще-то он способный ученик. Наверно, что-то помешало». Комментарии к плохому ответу отрицательного учащегося: «Да, отвечает в меру своих способностей. На большее не способен, как бы ни старался».

Эксперимент, проведенный психологами, подтвердил предположение, что тенденциозное отношение к детям может влиять на оценки педагогов успешности обучения учащихся и, в целом, на процесс развития учащихся. Экспериментаторы измеряли в школе интеллект учащихся. Педагоги попросили, чтобы им сообщили результаты исследований. Экспериментаторы выбрали по списку в случайном порядке фамилии учащихся и сообщили в школу, что это самые умные из всех обследуемых. Отношение педагогов к учащимся изменилось. Сознательно или подсознательно они стали относиться к ним, как к способным учащимся, больше уделять им внимания, поощрять. Экспериментаторы через несколько месяцев повторно провели обследование учащихся. Успеваемость названных учащихся повысилась по сравнению с другими учащимися и — что очень важно — данные по объективным тестам измерения интеллекта возросли.

Таким образом, отношение педагогов к учащимся влияет на процесс оценивания учащихся. При позитивном отношении учащиеся выглядят как более успешные по сравнению с другими учащимися, к которым педагог относится менее позитивно.

2) Наблюдается жесткость оценок учителей авторитарного стиля руководства. Эти учителя занижают оценки учащихся, у них трудно получить высокие оценки и отметки. В оценках преобладают негативные моменты.

3) **Ошибки великодушия.** Есть педагоги, которые завышают оценки. Они больше говорят о преимуществах и не говорят о недостатках. Ставят более высокие отметки, чем того заслуживают учащиеся. У таких педагогов легко получить высокую отметку, в результате чего дети не проявляют особую старательность по предмету. Это приводит к тому, что они недостаточно развиваются на данном предмете.

4) **Ошибки центральной тенденции.** Педагог не решается ставить крайних отметок, особенно учащимся, которых не совсем хорошо знает. Отметки выставляются в диапазоне три-четыре. Не используется вся шкала отметок.

5) **Логические ошибки.** Преподаватель оценивает ответ в соответствии со своей логикой. Если логика ответа учащегося правильная, но расходится с логикой преподавателя, то ответ оценивается ниже.

6) **Состояние учащихся.** Отметка зависит от умения учащихся владеть собой в ситуации опроса: «... известно, что обстановка опроса нарушает обычное состояние ученика, его "психическое равновесие", возбуждая или угнетая его, расстраивая его систему мышления и памяти» (Б. Г. Ананьев). У учащихся со слабой нервной системой ошибки в контрольных работах встречаются чаще, чем в тренировочных работах.

Опросы учителей, учеников подтверждают актуальность данной проблемы (Н. А. Курдюкова). В различных исследованиях отмечается, что есть обратная корреляция уровня тревожности и успеваемости учащихся. Однако необходимо отметить, что при отсутствии тревожности успеваемость учеников снижается.

7) **Отсроченность отметки.** Отметки выставляются в дневник отсроченно. Это может быть в конце недели или даже через две недели. Таким образом, дневник превращается в «кладбище отметок» (Е. П. Ильин, Н. А. Курдюкова). Такой подход не стимулирует ребенка к занятиям данным предметом.

8) **Объявление оценок.** Дискутируется и проблема объявления оценок учащимся. Объявление отрицательных отметок перед всем классом унижает достоинство детей, формирует отрицательное отношение как учащихся к отвечающему, так и самого отвечающего к классу.

9) **«Счетоводный подход».** Это когда отметка выставляется в зависимости от того, сколько примеров из заданного количества решил ученик, сколько сделал грамматических и синтаксических ошибок в

сочинении. При одинаковом подходе ко всем учащимся выявление уровня успешности «счетоводным» путем приводит к игнорированию продвижения школьников и его достижений относительно прежнего уровня (Б. Г. Ананьев, Н. А. Курдюкова).

10) Порядок сдачи работы. Одна из проблем во время письменной контрольной работы — это порядок сдачи учениками своих тетрадей. Есть ученики, которые быстро решают задания. Они сдают тетради и в этот момент ученики с повышенной эмоциональной неустойчивостью начинают нервничать, спешить, это снижает успешность их деятельности. В исследованиях К. Пейс и Ж. Штерн установлено, что высокотревожные дети имеют худшую успеваемость, чем низкотревожные (Н. А. Курдюкова). Однако здесь необходимо сделать уточнение. Из этого вовсе не следует, что чем ниже тревожность, тем выше успешность обучения. Отсутствие тревожности ниже оптимального уровня снижает успешность деятельности. Уровень тревожности должен находиться в оптимальном диапазоне.

11) Среднеарифметический подход. Вызывает возражение среднеарифметический подход к выставлению четвертной и годовой отметки. Двойка в начале четверти может существенно повлиять на итоговую отметку за четверть. Но вполне возможно, что этот материал вошел в следующие темы и был усвоен учеником. Очень часто у учителей отсутствует понимание, как поступать в ситуации, когда средняя арифметическая получается 2,5 или 3,5 или 4,5. Кто-то округляет в сторону увеличения, кто-то в сторону уменьшения. Законы математики и юриспруденции игнорируются: 2,5 округляется в сторону увеличения, любые сомнения интерпретируются в пользу подсудимого. 12) Отметки влияют на взаимоотношения родителей и учащихся. Плохие отметки ухудшают отношения родителей с детьми. В результате дети стараются не сообщать плохие отметки своим родителям, не желая их расстраивать (75% в младших классах, 58% в средних и 86% в старших классах). Дети не сообщают своих отметок, стараясь избежать наказаний (18% в младших классах, 29% в средних, 10% в старших классах) (Н. А. Курдюкова). В результате субъективности процесса оценивания родители вступают в спор с педагогами по поводу отметок, получаемых их детьми (Н. А. Курдюкова)

13) Критерии оценки. Изучение литературных источников, опросы ученых, инспекторов, педагогов по проблеме критериев оценивания учащихся показали, что нет однозначности, конкретности и четкости в их перечне и в их использовании.

14) Прогностические возможности. Иногда пытаются доказать, что поскольку процесс оценивания не совершенен, то он, якобы, поэтому не обладает большими прогностическими возможностями (Н. А. Курдюкова). Нам представляется, что нельзя требовать от процесса оценивания того, что он не может дать. Оценивание может определить уровень усвоения материала в данный момент. Он не может оценить способности учащихся. Кроме того, успешность дальнейшей жизнедеятельности человека в очень большой степени определяется его мотивацией, умениями преодолевать препятствия. Поэтому рассогласование между отметками в школе и успешностью карьеры человека обусловлено не совершенством оценивания знаний и умений учащихся, а тем, что успешность жизнедеятельности зависит еще и от многих других факторов.

Отмеченные проблемы в оценивании деятельности учеников часто приводят к тому, что ученики отказываются УЧИТЬСЯ, у них формируется заниженная Я-концепция. Такие учащиеся не поступают в вузы, потому что считают себя неспособными к обучению в этих учебных заведениях. Другие же ученики с завышенной Я-концепцией, сталкиваясь с препятствиями, не готовы к их преодолению. Их претензии к окружающему не всегда адекватны. В целом можно сказать, что процесс оценки деятельности учащихся в школе не соответствует требованиям гуманности, носит случайный характер, очень зависит от личностных особенностей учителей. 3. Критерии оценивания. В школе нет общепринятого подхода к перечню критериев оценок и к их весам (Н. А. Курдюкова). Тем не менее можно попытаться выделить наиболее важные критерии оценки, отметки.

Отметка должна складываться из результатов оценивания знаний, умений учащихся по следующим критериям: объем воспроизводимого учебного материала, понимание этого материала, старательности учеников во время работы над материалом, оформления письменной работы, если это письменный вариант контроля.

Необходимо определить содержание обратной связи ([14], С. 50). Она должна выражаться в измеряемых характеристиках, которые определяются целями обучения и воспитания. Одним из первых критериев оценивания должен быть объем учебного материала. В тестовых опросах эта проблема решается относительно неплохо. Каждый балл в пятибалльной системе равен 20 процентам. 0-20% объема — 1 балл, 20-40% — 2 балла, 40-60% — 3 балла, 60-80% — 4 балла, 80-100% объема учебного материала, воспроизведенного правильно, — 5 баллов. Сомнения интерпретируются в пользу ученика. Поэтому 20% — это 2 балла, 40 — 3 балла, 60 — 4 балла,

80 — 5 баллов.

Есть и другой подход. Зачетным считается тест, В котором воспроизведено не менее 60% объема, предложенного в тесте учебного материала. 60-72% — 3 балла, 73-86% — 4 балла, 87-100% — 5 баллов. Проблема конфликта ученика и учителя снимается, если педагог обсудит с учениками систему баллов и они придут к согласию.

Если в тестах проблема объема решается относительно строго, то при устных опросах это сделать значительно сложнее. Педагог находится в затруднительном положении, определяя объем правильно воспроизведенной информации. Это часто делается интуитивно, и отметка выставляется в зависимости от отношения к учащемуся, от состояния педагога и т. п. Чем больше объем измеряемого материала, тем труднее это сделать. Поэтому один из выходов — это уменьшение объема до минимума. Этому требованию соответствуют тесты.

Формулируется конкретный вопрос, на который нужно точно, конкретно ответить. Этот ответ на вопрос можно относительно точно измерить: правильный он или неправильный. Для того чтобы охватить весь объем учебного материала, количество вопросов должно быть достаточным.

Более непонятен критерий понимания материала. Как уже отмечалось выше, процесс понимания имеет множественность толкований. Проверка понимания весьма затруднена. Обычно понимание проверяется дополнительными, уточняющими вопросами. Понимание учебного материала может осуществляться на уровне слов, предложений, абзацев, текста в целом (Микк).

Старательность должна учитываться при оценивании Учащихся. Если ученик старается на этапе усвоения учебного материала, но результаты его труда не достигают Желаемой для него оценки и педагог выставляет отметку только за результат и не отмечает старательность, то через некоторое время учащийся перестает проявлять ее. Стимулирующая функция оценки осталась нереализованной. Однако если ученик старался, а результаты его труда ниже удовлетворительной оценки, то педагог не может ему поставить положительную отметку. Здесь возникает проблема, как же объективно оценить ученика и стимулировать его желание заниматься данным предметом?

В такой ситуации педагог может отметкой фиксировать результаты деятельности ученика, а оценкой его старательность, показывая, что его усилия замечены и оценены по достоинству. При таком подходе тем выше результаты в стимулировании учащегося, чем более нужные для данного конкретного ученика оценки подберет педагог. Возможно, это будет нужное слово, возможно, какие-то блага и т. п.

Подобная ситуация складывается и с оформлением тетрадей. Если ученик правильно выполняет задания, но записи небрежные и педагог за это всегда снижает отметку, то через некоторое время у ученика может возникнуть протест, чувство мести и отказ от работы.

Если совсем не обращать внимания учеников на оформление тетради, то это приведет к формированию небрежности. В подобных ситуациях также желательно результаты работы оценивать

отметкой, а оформление

оценкой.

Таким образом, учитель должен умело пользоваться как минимум четырьмя критериями: объем, понимание, старательность, оформление работы. Правильность выполнения задания входит в объем. Если задание выполнено неправильно, то, значит, нет полного объема. 4. Функции оценивания. Рассматривая процесс оценивания деятельности учащихся, уместно поставить вопрос, а каковы же его основные функции. Можно выделить следующие функции оценивания деятельности учащихся: диагностическая, обучающая, развивающая, воспитывающая, стимулирующая и корректирующая.

1) Диагностическая функция. Одной из функций контроля учебной деятельности учащихся является измерение усвоения учащимися учебного материала, определение объемов усвоенного материала и глубины понимания. В связи с этим методики контроля должны соответствовать следующим требованиям: валидность измерения; точность измерения; надежность измерения.

Валидность измерения определяется тем, насколько метод контроля измеряет то, что он должен измерять. Точность измерения — насколько результаты измерения соответствуют тому уровню измеряемого качества, который подвергается испытанию. Надежность измерения определяется тем, насколько результаты измерения точно повторяются при повторных измерениях.

2) Обучающая функция определяется тем, насколько при контроле наблюдается прирост знаний, умений, навыков. Б. Г. Ананьев пишет: «Оценка может быть рассмотрена с разных позиций: ориентирующей, воздействующей на умственную работу школьника, содействующей осознанию учеником процесса этой работы и пониманию им собственных знаний».

3) Развивающая функция определяется тем, насколько присутствует прирост психических операций в определенных психических процессах. Б. Г. Ананьев отмечает: «Умственное развитие ребенка в школе осуществляется учителем не только через предмет и методы обучения, но и посредством оценки, которая представляет собой факт самого непосредственного руководства учеником». Прирост знаний не всегда предполагает развитие, поэтому в настоящее время продолжается критика подхода в обучении, при котором отсутствует прирост психических или физических операций.

4) Воспитывающая функция определяется тем, насколько реализуется процесс принятия, стабилизации, устойчивости изучаемого учебного материала, норм проведения контроля, насколько у учащихся формируются устойчивые отношения, поведение. Б. Г. Ананьев писал: «... оценка воздействует и на интеллектуальную, и на аффективно-волевую сферы, то есть на личность школьника в целом». При контроле должны формироваться основные личностные блоки: позитивная адекватная Я-концепция, сотрудничество,

законопослушание, ответственность.

5) Стимулирующая функция. Б. Г. Ананьев писал, что оценка может быть: «... стимулирующей, воздействующей на аффективно-волевую сферу посредством переживания успеха и неуспеха, формирования притязаний и намерений, поступков и отношений». Стимулирующая функция определяется тем, насколько ученики готовятся к каждому уроку, насколько они активны во время опроса, насколько формируется мотивация для занятий данным предметом.

Р. Андерсон провел эксперимент по изучению влияния оценки на время занятия рисованием. Взрослый сообщил детям, что ему интересно, как рисуют дети. Дети рисовали и показывали свои рисунки взрослому. Экспериментатор делал вид, что у него дела, и отворачивался от ребенка. У детей, с которыми обращались подобным образом, резко снизилось время, которое они проводили за рисованием ([6], С. 145).

6) Корректирующая функция. Процесс оценивания должен исправлять, поправлять поведение ученика и учителя, если их поведение не соответствует требованиям учебного процесса. Б. Г. Ананьев отмечал: «Педагогическая оценка воздействует на изменение отношений и мнений, существующих в школе между классом и школьниками. Изменение мнений о школьнике и отношений внутри класса под влиянием педагогической оценки есть первое превращение педагогической оценки в новую оценочную форму... второе видоизменение происходит в семье. Педагогическая оценка влияет на взаимоотношения между семьей и школой». Коррекция — это исправление. Терапия — лечение. У ученика могут быть проблемы с Я-концепцией, с законопослушанием, с сотрудничеством. Опрос может вносить существенные изменения в личностную и душевную сферы человека.

5. Основные требования к оцениванию. Основным требованием оценивания является реализация всех функций контроля.

5.1. Реализация диагностической (измерительной) функции. Реализация этой функции возможна прежде всего через достижение валидности, точности и надежности контроля. Для решения этой проблемы могут быть различные пути: тесты с закрытыми вопросами, оценивание другими учащимися, самооценки. Основа контроля — тщательно переработанный учебный материал. Контролируется материал, который изучался в классе или дома. Если материал едва упоминался в классе и не давался для самостоятельной работы дома, он не может проверяться.

Цель проверки заключается отнюдь не в том, чтобы запутать, сбить с толку или озадачить учащегося. Одна из целей контроля — определить уровень усвоения материала. Валидность и точность оценивания учащихся зависит от правильности формулирования вопроса. Желательно, чтобы вопрос начинался с вопросительного слова: кто? что? кого? чего? кому? чему? где? где? когда? как? почему? зачем? при каких условиях? и т. п. Терминология должна быть понятна учащимся. Это очень важное требование. Изучение процесса оценивания в школе показало, что нередко у самих учителей нет точного понимания слов-терминов по изучаемому предмету. Вопрос должен содержать одну мысль, четко соотноситься с понятием или проблемой. Он должен быть однозначен, ясен и конкретен. Отсюда следует, что ответ должен быть один, а не несколько. Нежелательны распространенные, пространные предшествующие или последующие комментарии. В контрольных вопросах не должно быть внушающего воздействия. Однако при подсказках педагогом ученикам во время устного опроса и в других ситуациях, предполагающих стимулирование учащихся, можно использовать внушающие вопросы. При зачетных же работах внушающих вопросов не должно быть. Итак, вопросы могут быть следующие:

а) без внушающего воздействия: «Скажите, пожалуйста, что вас сюда привело?», «Как вы понимаете комплексный подход?»;

б) без внушающего воздействия с альтернативным ответом: «Испытываете ли вы какие-нибудь боли или нет?»

в) вопрос с пассивным внушением: «Испытываете ли вы боль?»

г) вопрос с активным внушением: «Не правда ли, вы испытываете боль?»

Заранее составляется образец для проставления оценок. До того как приступить к проверке задания, педагог составляет образец правильных ответов на все содержащиеся в тесте вопросы. Это экономит время при проверке. Сомнения трактуются в пользу учеников. Если при оценке учащийся попадает как бы в промежуточную категорию, надо отбросить все сомнения и выставить ему высшую из двух оценок. Реализация измерительной функции должна осуществляться с учетом требований гуманизации. Она должна делать человека сильным, вселять в него уверенность в своих силах, открывать перед ним перспективы. Точное измерение не должно привести ученика к состоянию тупика. Т. Цац пишет: «Любители точных характеристик (т. е. те, кто настаивает на четкой оценке других людей) подобны патогенным микроорганизмам, которые овладевают своей жертвой, паразитируют на ней и часто разрушают ее; и всегда те, чья сопротивляемость низка, оказываются наиболее чувствительны к нападению. А это значит, что те, у кого слабы механизмы иммунной защиты, скорее заражаются инфекционными заболеваниями, а те, у кого слабы механизмы социальной защиты, т. е. дети и старики, больные и бедные, и так далее, по-видимому, скорее всего получают оскорбляющие их достоинство оценки» (Цит. по [6], С. 140).

Профессиональное использование отметки и оценки позволит реализовать точность измерения и

вселить уверенность в ученика. Отметка может фокусировать результаты обучения, а оценка — старательность, вселяя в ученика уверенность.

5.2. Обучающая функция. Для того чтобы обучающая функция реализовывалась, необходимо ребенку дать как можно быстрее обратную связь: показать, что сделано правильно, а где есть неточности. Необходимо проверить и вернуть работу как можно скорее. Самый лучший подход — это когда вслед за вопросом и ответом на вопрос предъявляется правильный ответ и происходит проверка. Учащийся должен получить обратную связь о правильности выполнения работы. Есть несколько вариантов решения этой проблемы.

Быстрая обратная связь. Сразу же после выполнения работы происходит проверка. Эту задачу выполняют взаимоконтроль, тест с обратной связью, тест «малая группа — обратная связь», и другие (см. ниже). В этих формах, оценивая, учащиеся сразу получают эталон ответа и либо сами, либо партнер сравнивают со своим ответом. В устных ответах педагог кроме отметки должен сообщать ученику оценку: что у него было хорошо и на что нужно обратить внимание, или указать пути устранения недочетов. Акцентировать внимание на ошибках не стоит.

Отсроченная обратная связь. Педагог проверяет и возвращает учащимся их работы с оценками. Возвращая их, необходимо разъяснить, каковы должны быть правильные ответы на все вопросы. Эффективный прием — привлечение учащихся, хорошо справившихся с заданием. Они зачитывают свои ответы вслух. Такой подход позволяет учащимся увидеть свои ошибки и содействует усвоению учебного материала. Сокращается число учащихся, желающих выяснить, почему ему поставили плохую оценку. С помощью чтения лучших работ учащиеся знакомятся с критериями оценок, оценочной шкалой, что способствует совершенствованию самоконтроля и самооценки. Здесь заложены возможности подбодрить тех, кому учеба дается нелегко, стимулировать тех, кто способен на большее. Не забыть тихих, скромных, не дать развиться таким нежелательным чертам характера, как зазнайство и всезнайство.

Желательно также применять подход, когда учащиеся в малых группах разбирают хорошо выполненные работы (см. стр. 307). Во время устного опроса у доски обучающая функция работает в отношении не всех ребят. Те, кто не слушают, не обучаются по данному вопросу. Причин здесь несколько.

Не слушают учащиеся, знающие эту тему, потому что отвечающий у доски придерживается своей структуры изложения материала, и слушающему не хочется менять свою структуру, чтобы не запутаться. На уроках В. Ф. Шаталова это наблюдается в меньшей степени, так как ответ идет по опорному конспекту, структура ответа соответствует структуре материала в голове слушающего и поэтому внимание непроизвольно включается в процесс восприятия.

Не слушают ученики также потому, что это никак не стимулируется, нет необходимости слушать, по этому вопросу уже вызвали, и к нему не будет возврата. У педагога С. Д. Шевченко слушать отвечающего необходимо, так как после устного ответа будет письменный опрос. Поэтому послушать хороший ответ еще раз полезно для лучшего ответа во время письменной проверки. Таким образом, обучающую функцию можно включать на разных этапах урока благодаря использованию определенных приемов.

5.3. Развивающая функция. Во время опроса должно быть развитие речи, памяти, мышления; логического, критического, креативного, интуитивного.

5.4. Воспитывающая функция. Во время контроля желательно, чтобы у учащегося развивались основные личностные блоки: сотрудничество, законопослушание, позитивная Я-концепция, старательность, ответственность. Необходимо быть внимательным при проведении контроля, особенно письменной работы, тестирования. Многие учащиеся и не пытаются ловчить при выполнении задания. Они возмущаются, когда это удается кому-то из одноклассников из-за беспечности педагога.

Негодование объясняется тем, что свои оценки они заслужили честным путем, тогда как другие получают такие же оценки без всякого труда. (Уловки существуют самые разные. Хитрец задумчиво сидит за столом, подперев лоб так, чтобы не видно, было куда он смотрит; педагог, переместившись в сторону, заметит, смотрит ли он в работу соседа или отдыхает. Некоторые, в попытке поделиться со своим приятелем, держат работу прямо перед собой, как будто они их перечитывают.)

Для поддержания своего авторитета, для формирования законопослушания необходимо предотвратить процесс списывания, но обучение в таком случае должно быть посильным каждому учащемуся.

5.5. Стимулирующая функция. Контроль должен стимулировать желание ребенка заниматься данным предметом.

1) Для этого необходимо разъяснить учащимся свой подход к выставлению оценок; какие критерии оценки будут использоваться; из чего будет складываться итоговая отметка. Желательно определить значение каждого вида учебной работы при выведении окончательной оценки. Одни учителя не ставят отметки за домашние задания в журнал, считая, что там была помощь родителей и поэтому отметка не может быть объективной. Другие же ставят отметки в журнал, но при подведении итогов за четверть ее не учитывают. Здесь нарушается принцип презумпции невиновности. Желательно компоненты итоговой отметки обсудить с учащимися и создать ситуацию, чтобы они ими были приняты.

Возможные компоненты итоговой отметки:

- итоговые контрольные работы — 30% всех полученных оценок,
 - контрольные тесты — 30%,
 - выполнение домашних заданий — 10%,
 - устные ответы — 10%,
 - краткие самостоятельные работы — 10%,
 - активное участие в классе — 10%,
- всего — 100%

Возможно расширение видов оценивания учащихся. Все виды учебной работы учитываются при выведении итоговой оценки. Желательно иметь при себе разработанные контрольные вопросы по курсу, включающие главный существенный материал курса (Шольц, Шаталов). Желательно привлечь учащихся к их обсуждению.

2) Принцип открытых перспектив. Очень стимулирует ребят принцип открытых перспектив. У всех ребят

должна быть открыта дорога к успеху. Любому ученику в любое время можно исправить свою отметку. Этот подход возможен, когда почти на каждом уроке ученики сообщают о своем успехе, то есть на каждом уроке все ученики опрашиваются. Если же наполнение оценок малое, то такой подход снизит интенсивность работы учащихся. Ребята рассуждают так: если меня вызовут и я получу плохую отметку, то я ее исправлю. Поэтому можно не всегда готовить уроки. В такой ситуации у учащегося не в полной степени срабатывает стимулирующая функция стараться готовиться к каждому уроку. То есть принцип открытых перспектив лучше включает стимулирующую функцию, когда реализуется принцип стопроцентной обратной связи, то есть на каждом уроке каждый ребенок будет опрошен.

3) Разумные требования. Проверять главное. Общеизвестно то, что у некоторых преподавателей для получения высокой оценки школьникам приходится работать с полной отдачей, у других лишь с минимальными усилиями. У одних тесты невыполнимы, у других рассматриваются как пустяковые. При таких крайностях нужно пересмотреть требования, подходы и правила, которыми руководствуются при выставлении оценок.

Педагог, постоянно выставяющий низкие оценки, возможно, обнаружит, что предлагаемые вопросы чрезмерно сложны, а требования чрезмерно завышены и, кто знает, может быть, его методика обучения страдает явными изъянами. Если же постоянно выставляются высокие оценки при недостаточном напряжении учащихся, то, может быть, требования надо повысить.

4) Любая проверка должна начинаться для учащегося успешно. Желательно начинать с простых вопросов и переходить к более сложным. У учащегося появляется уверенность, он лучше справляется с работой.

5) Вселять успех. Педагог формирует убеждение, что с заданием справится каждый, кто достаточно подготовлен, так как эта работа ему по силам.

6) Каждый учащийся должен иметь не одну возможность добиться успеха. У каждого учащегося есть сильные стороны. Некоторые лучше решают, пишут, чем пересказывают. Поэтому должны быть самые разнообразные виды опросов.

7) При осуществлении обратной связи необходимо определить частоту ее проведения. Из кибернетики известно, что чем чаще осуществляется контроль за процессом, тем выше эффективность управления [14]. Однако механический перенос этого требования на учебно-воспитательный процесс вряд ли целесообразно делать. Без учета определенных условий интенсивная обратная связь может вызвать отрицательные последствия психического и соматического характера. С одной стороны, имеются исследования, в которых подтверждается эффективность интенсивной обратной связи. С другой стороны, интенсивные опросы могут вызывать патологические явления при несбалансированности домашних заданий и возможностей учащихся усваивать эти знания на том уровне развития учебных умений, на котором они находятся. Если использовать обратную связь как «кнут», то это может иметь негативные последствия. Если же интенсивную обратную связь использовать как предоставление возможности каждому ученику сообщать о своих успехах на каждом уроке, то она носит позитивный, бесконфликтный, стимулирующий характер. Поэтому при стопроцентной обратной связи необходимо создавать условия ученикам для подготовки к каждому уроку. Проверять нужно самое главное, то, что необходимо держать в памяти.

8) От выискивания ошибок к нахождению успеха. Оценивая деятельность учащихся, желательно прежде всего находить успех, положительные моменты в деятельности учащихся. После устного ответа учащегося вначале ему сообщаются все положительные моменты его выступления: по содержанию, по речи, по манере общаться, затем можно подсказать то, над чем стоит поработать. Лучше, чтобы вторая часть была высказана в индивидуальной беседе после урока.

Проверяя письменные работы учащихся, можно зеленой пастой отмечать успех ребенка, все, с чем ему удалось справиться. Красной пастой отмечаются ошибки учащегося. Доминирование зеленого цвета

стимулирует учащего к росту, к занятиям данным предметом.

Нежелательно сообщать отметки родителям на родительских собраниях вслух. В некоторых странах родители получают конверт с отметками своих детей. На собрании решаются общие для всех вопросы. Сообщение вслух плохих отметок не только не стимулирует детей, но формирует у них чувство мести по отношению к учителю, у родителей может сформироваться негативное отношение к учителю. Они перестают ходить на родительские собрания, стимулировать ребенка заниматься данным предметом. Реализация принципа выискивания ошибок приводит нередко к мести учащегося как педагогу, так родителям и всему обществу.

9) Использование словесного одобрения. Словесное одобрение стимулирует ребенка лучше, чем награды. Р. Андерсон, С. Т. Манугиан и Дж. Резник провели эксперимент, в котором одним детям за их рисунки выдавали награды, а другим детям давались хвалебные словесные одобрения. Дети, получившие награды,

проводили меньше времени за рисованием, чем те дети, которые получили словесное одобрение ([6], С. 143). М. Р. Леппером и его коллегами был проведен эксперимент по определению влияния призов на время выполнения заданий. Одним детям сообщили, что после рисования будут вручены призы, и их вручали. Другим детям раздавали материал для рисования, но ни разговора о призах, ни самих призов не было. При повторном возвращении через какое-то время к рисованию с этими материалами время, затраченное детьми, было разное. Дети, не получившие призы, провели за рисованием больше времени, чем те, кто получил призы ([6], С. 142). Можно сделать вывод, что призы снижают стимулирующую функцию оценивания. Вознаграждение деятельности учащихся каким-либо призом или знаком отличия, совершенно чуждым характеру самой деятельности, внешними по отношению к ней, снижает в дальнейшем интерес к этой деятельности. Дети и взрослые, которые получали призы за сделанное, чаще говорят, что это им не очень нравится.

Эксперименты, проведенные Эдвардом Дисси и Ричардом Райаном, подтверждают этот эффект. Если заплатить людям за разгадывание кроссвордов, то они будут разгадывать меньше кроссвордов, чем те, которым не заплатили. Если заплатить детям за то, что они делают с удовольствием, то это превратит их интересную игру в работу (Д. Майерс). В одном из преданий рассказывается, как у детей, играющих с удовольствием под окном у одного старика, отбили желание играть. Детям была предложена оплата за их игру под окном. Через несколько дней оплата была прекращена. Дети прекратили играть под этим окном. Однако неожиданное вознаграждение не уменьшает внутреннего интереса, потому что люди продолжают приписывать действия своим внутренним мотивам (Там же).

5.6. Корректирующая функция. Опрос тогда хороший, когда в случае необходимости он стимулирует учащихся к изменению своего стиля занятий. Для этой цели регулярно информируйте учащихся об их успеваемости. Желательно на доске проиллюстрировать распределения оценок: с «5» - 10 человек; «4» - 14 человек; «3» - 5 человек.

Эффект: каждый подопечный получает возможность сопоставить работу с работой одноклассников. Учащийся видит, в каком положении он находится по сравнению с другими. Это можно делать еженедельно на основании текущего контроля. Это является побудительным стимулом для многих учащихся не отставать от других. Нужно предоставить им всю информацию, чтобы не терялись в догадках по поводу собственной успеваемости. Однако сообщать индивидуальные отметки учащихся перед всем классом не всегда желательно. Такой подход вызывает сомнения (Н. А. Курдюкова). Можно сообщить учащимся вслух пути совершенствования, а отметку ученик может посмотреть сам в журнале или получить в конверте.

Процесс оценивания тогда соответствует всем требованиям, когда он создает условия для коррекции педагогом своей деятельности. На основании результатов опроса педагог принимает решение о том, есть ли необходимость изменять свою деятельность. Если ученики работают в меру своих сил и получают хорошие отметки — значит, подход правильный. Когда ученики работают спустя рукава и получают хорошие отметки, то необходимо усилить требовательность. Если же ученики работают с полной отдачей и не могут получить отличные отметки, то нет ли необходимости снизить требовательность? Таким образом, благодаря оцениванию в случае необходимости Должна осуществляться коррекция деятельности как учащегося, так и педагога.

Глава 3. АНАЛИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Данная глава посвящена описанию и анализу педагогических технологий. Она призвана помочь учителям и школьным психологам в процессе консультирования учителей. Нередко учитель просит психолога помочь решить вопрос дисциплины на уроке, развить интерес учеников к занятиям, спрашивает совета, как справиться с академическими проблемами учеников. Одни из них не усваивают (не понимают, не запоминают) материал, который устно излагает учитель на уроке. Другие ученики не могут освоить решение задач и т. д.

Самый прямой и эффективный путь — вместе с учителем попытаться внедрить педагогическую технологию, наиболее подходящую для данной ситуации. Психолог должен уметь видеть все психологические особенности учеников, педагога и той технологии, которая могла бы помочь в данной

ситуации. Для решения данных задач психолог должен быть знаком с педагогическими технологиями. Конечно, было бы хорошо, если бы психолог мог хорошо разбираться во всех психологических механизмах предлагаемой технологии. Но это уже очень высокий уровень психологического образования психолога в данной сфере, что можно встретить не всегда.

На данном этапе можно выйти из положения, став в позицию «мы» с педагогом. Психолог, ориентируясь в перечне основных педагогических технологий, предлагает учителю вместе попытаться отобрать наиболее подходящую и вместе (если согласен учитель) внедрить ее. При этом необходимо помнить, что учитель может очень болезненно реагировать, если ему покажется, что его поучают.

Необходимо учитывать также такой момент. Учитель может быть хорошо подготовлен в области педагогических технологий, знать больше, чем психолог. В данной ситуации психологу должна помочь психологическая компетентность, видение закономерностей психических процессов и функций ученика, которые в силу профессиональных особенностей не известны педагогу. Это очень важная, трудная сторона деятельности психолога, которая должна решаться в меру сил и возможностей всех участников взаимодействия.

Совместная работа над проблемой с позиций сотрудничества, уважения, с позиций психологической компетентности в психологических особенностях учеников данного класса, данного учителя, данной педагогической технологии позволит оказывать эффективную психологическую помощь, поддержку учителям и ученикам. В этом состоит очень важный момент психологического обеспечения работы учителя психологом.

Для психологического анализа отбирались педагогические технологии, которые соответствовали следующим требованиям:

- а) часто используются в учебном процессе;
- б) малоизвестны в педагогической деятельности, но могут быть весьма эффективны;
- в) не известны в педагогической деятельности (применяются в других сферах — в психотерапии, в активном социально-психологическом обучении и т. п.), но которые могли бы быть использованы в педагогической деятельности.

Отбор технологий по первому критерию осуществляется следующим образом. Для этой цели были проведены опросы педагогов школ письменно и устно. Были проведены также массовые наблюдения за работой педагогов. В результате обследования были выявлены технологии, которые чаще встречаются в школе.

Отбор по второму критерию осуществлялся путем анализа литературы в области педагогики: изучение опыта новаторов (В. Ф. Шаталов, С. Д. Шевченко, В. М. Шей-ман, Ш. А. Амонашвили и других).

Отобранные таким образом технологии оценивались компетентными экспертами.

Отбор технологий по третьему критерию проводился посредством изучения литературы в области психотерапии, психокоррекции. Отобранные технологии также оценивались компетентными экспертами.

Большинство описанных педагогических технологий апробировалось в школе в процессе подготовки и переподготовки педагогов. Некоторые из них остались без изменений, другие же были подвергнуты существенным изменениям.

Анализ технологий будет осуществляться по возможности по следующим параметрам:

- 1) Описание основных целей, достигаемых при применении данной технологии.
- 2) Определение степени разработанности данной технологии.
- 3) Определение степени разработанности технологий внедрения технологий.
- 4) Степень трудоемкости технологии: а) сколько времени требуется для подготовки проведения технологии; б) соотношение времени проведения и результативность проведения технологии.
- 5) Требуется ли особая подготовка педагогов для применения этой технологии.
- 6) Возможность негативных последствий от непрофессионального применения этой технологии.
- 7) Распространенность технологии среди педагогов. Технологии оценивания знаний, умений будут анализироваться по следующим критериям:

1. Диагностическая функция. Соответствие методов оценивания трем основным требованиям:

- 1.1. Валидность измерения;
- 1.2. Точность измерения;
- 1.3. Надежность измерения.

2. Обучающая функция. Насколько в технологии реализуется обучающая функция, то есть наблюдается прирост знаний, предметных умений, навыков.

3. Развивающая функция. Насколько присутствует прирост психических операций в определенных психических процессах.

4. Воспитывающая функция. Насколько наблюдается процесс принятия. Насколько у учащихся формируются устойчивые отношения, поведение.

5. Стимулирующая функция. Насколько данная технология оценивания ставит учеников в позицию готовности к каждому уроку, насколько они активны во время опроса, насколько формируется мотивация к

учебе.

6. **Корректирующая функция.** Исправляет, поправляет ли данная технология в случае необходимости деятельность ученика и учителя? У ученика могут быть проблемы с Я-концепцией, с законопослушанием, с сотрудничеством. Корректирует ли процесс оценивания в случае необходимости поведение ученика в этих сферах?

При работе с педагогическими технологиями ставилась задача прежде всего их психологически описать, чтобы можно было внедрять в педагогический процесс. После этого, по мере возможности, производился психологический анализ. Не все педагогические технологии подвергались анализу, так как по некоторым из них нет эмпирического материала.

3. 1. Атака мыслей

Цели:

- Решение научной или учебной проблемы посредством объединения творческих мыслей учащихся, создание «коллективного мозга».

- Развитие креативности детей.

- Воспитание сотрудничества, законопослушания. Метод мозгового штурма, или атаки мыслей предложил в 1941 году А. Ф. Осборн. Это была попытка стимулировать творческое мышление человека. Этот метод применялся в рекламном бизнесе. Предполагается, что в ничем не стесненной обстановке возникает эффект «пинг-понга идей», раскрепощается воображение, которое подсказывает новые идеи.

В школе он применяется при опросе, изучении нового учебного материала, повторении и обобщении пройденного, при решении проблем, при составлении планов класса и т. д. Может применяться на всех предметах.

1. Сообщается тема, цель и пробуждается интерес.

2. Сообщаются общие правила сотрудничества (см. приложение).

3. Сообщаются критерии оценки (см. приложение). Критериев оценки может не быть, если занятия используются для развития креативности или в терапевтических целях путем свободного рисования.

4. Назначаются или выбираются научные эксперты и секретарь. Секретарем может быть несколько. Это делается для того, чтобы они успевали записывать высказываемые мысли учащихся на доске.

5. Учителем или другим ведущим излагается исходная ситуация. В ней говорится о том, что предстоит обсудить. Например, учитель сообщает: «Ребята! Впереди у нас учебный год. Мы можем прожить его с вами интересно. Однако, как его провести, зависит от нас. Сейчас каждый из нас может предложить, чем бы мы могли заняться в этом году. Предлагайте любые занятия. Все предложения будут записаны, и может случиться так, что самые несбыточные станут для нас реальными. Не думайте о том, реальны они или нереальны. Высказывайте любую мысль. Нельзя критиковать другие предложения. Секретари все фиксируют на доске». Поведение учителя или другого ведущего должно быть доброжелательным, с чувством юмора. Критики не допускается.

6. Ознакомление с исходной информацией. Учащиеся выслушивают и, если им что-то не понятно, задают вопросы. Выяснение вытекающих из исходной информации выводов.

7. Предъявление дополнительной информации. Учитель в случае необходимости еще раз подчеркивает конечную цель.

8. Проводится атака мыслей. Каждый учащийся выступает с краткими деловыми предложениями в свободной форме. Любые предложения фиксируются кратко на доске.

Эксперты помогают кратко сформулировать мысли, которые секретари фиксируют. Секретарь по возможности точно записывает. Ведущий, эксперты, секретарь постоянно поддерживают атаку мыслей с помощью реплик, констатирующих и одобряющих замечаний, стимулирующих напряженное и продуктивное мышление. На предложения слушателей никто не отвечает, по их поводу не дискутируют, их не оценивают и не анализируют, а записывают в том виде, в каком они излагаются. Поощряется необузданное ассоциирование. Чем более «дикая» идея предлагается — тем лучше. Высказанные идеи можно как угодно комбинировать, видоизменять и улучшать. Можно становиться на позицию другого и развивать его идеи.

Практика показывает, что умению воздерживаться от критики того, что говорят другие, нужно учиться. Продолжительность атаки обычно не более 45 минут без перерыва. В детском саду значительно меньше. Время выступления должно быть непродолжительным не более 1 минуты. Выступать можно много раз, но не подряд. Можно использовать список контрольных вопросов, который формируется для каждой специальной области, и в процессе решения задачи учащиеся решают их последовательно. Это активизирует мышление и позволяет решать, рассматривать проблему с разных сторон (Вопросы: А если сделать наоборот? А если изменить форму объекта? А если взять другой материал?).

9. Когда активность учащихся иссякла и предложения не поступают, атака мыслей заканчивается. Слушателям сообщается о распределении мест. Этого этапа может не быть.

10. Эксперты анализируют атаку мыслей после занятия, а результаты сообщаются на следующем занятии. Возможно сообщение результатов сразу по окончании инсценировки. Возможен вариант, когда результатом является создание какого-либо продукта (стихотворения, сочинения на определенную тему,

сказки и т. п.) и тогда либо всем он очевиден и закончен, либо можно предложить кому-либо из учащихся его доработать.

11. Тогда же ведущий подводит итоги и делает обобщения. Атака мыслей может проводиться также челночным методом. Все учащиеся разбиваются на две группы. В группу генерации идей отбираются творчески настроенные. В группу критиков — критически настроенные. На первом этапе проводится мозговая атака. Все предложения записываются. Затем объявляется перерыв, все предложения отдаются в группу оценки и критики. Члены группы критиков отбирают самые интересные и перспективные предложения и на их основе формулируют задачу, которая после перерыва отдается в группу генерации идей. Так несколько раз до того момента, когда полученные результаты целесообразно проверять практически. Для придания атаке мыслей большей целенаправленности можно предложить учащимся вначале продумать различные варианты структурирования проблемы, затем выявить в ней последовательно соотношения и порядок вне зависимости от того, насколько они соответствуют представлениям других людей. (Дж. И. Ниренберг, 1996). Этот подход применяется после определенного опыта работы учащихся.

Рисование в круге. Эту технологию можно использовать как на уроках ИЗО, так и на других предметах. Каждый ученик должен иметь много бумаги и карандашей. Все садятся в круг. Если работа идет со всем классом, то можно организовать несколько групп по семь, девять человек.

Дается инструкция: «Начинайте рисовать что-то важное для себя. По команде учителя передайте свой лист сидящему слева. Возьмите лист у сидящего справа и дорисуйте, измените в нем то, что вы хотите. По команде передайте лист налево и возьмите справа другой. Так продолжается до того момента, пока не вернется ваш лист.

Осознайте чувства, которые возникли у вас при виде того, что другие изобразили на вашем листе. Изменяйте в рисунке все, что вы хотите. В заключение поделитесь своими чувствами с группой».

Рисуем общую картину. Педагог сообщает инструкцию: «Сейчас будем рисовать общую картину. Лист бумаги висит на стене. Желающий нарисовать подходит и делает какие-то пометки, рисунки. Рисовать можно не больше минуты. Это какие-то детали, фрагменты. Не обязательно рисунок должен быть законченным. После первого ученика подходит другой и продолжает рисовать в любом месте листа. Желательно не исправлять уже нарисованное, а дополнять. Пока все не попробовали рисовать, по второму разу рисовать нельзя».

Ученики начинают рисовать. Если работа идет со всем классом, то формируются группы по пять, семь человек. Каждая группа рисует в разных углах класса. Листы к стене можно крепить самоклеющейся лентой.

После окончания процесса рисования группа представляет картину всему классу, кратко рассказывая о содержании картины и о тех чувствах, которые у них возникали во время рисования картины.

Картины не оцениваются другими группами. Если оценки все же поступают, то они должны быть положительными. Никакой критики не высказывается.

Атака мыслей хорошо разработана и подробно описана преимущественно не в педагогической литературе.

Технологии внедрения данной технологии известны меньше. Трудоемкость подготовки технологии может быть сведена к минимуму. Педагогические результаты оправдывают время проведения технологии. Экспериментальных данных по изучению эффективности данной технологии не обнаружено.

Требуется обучение педагогов умениям стимулировать деятельность учащихся, не оценивая учащихся.

Атака мыслей в учебном процессе применяется редко. Она может и должна применяться на каждом предмете и достаточно часто.

В данной инсценировке может развиваться креативность, творчество учеников. Школьники учатся творить,

не опасаясь отрицательной обратной связи, негативных замечаний учителя. Эту технологию можно применять на всех предметах, при обучении детей речетворчеству начиная с детского сада, когда сочиняются сказки, фантастические истории. В старших классах можно работать над решением научных проблем.

Данная инсценировка положительно влияет на развитие умений говорить, позитивные эмоции, положительную Я-концепцию учеников, умения сотрудничать, законопослушание.

Противопоказаниями при применении атаки мыслей может быть поведение учителя. Если учитель дает негативные оценки, то эффективность может быть не только сведена к нулю, но могут быть и отрицательные эффекты.

3.2. Бинарный урок

Цели:

- Изучение предметов на четвертом уровне системности знаний (Ю. А. Самарин).
- Развитие сотрудничества педагогов.
- Формирование у учащихся убеждения в связности предметов, в целостности мира.

В проведении бинарного урока принимают участие несколько учителей. Часто эта технология

используется для чтения лекций. Лекцию могут проводить два преподавателя разных предметов. Например, начинает ее учитель физики, который раскрывает общие вопросы. Затем преподаватель биологии на основе этого материала показывает, как работает дыхательная система.

Чтение бинарной лекции может проходить и по следующему сценарию: первый лектор высказывает свои мысли по какой-либо проблеме, второй слушает и по окончании выступления задает вопросы, дополняет, возражает (вопросы могут задавать и учащиеся). Затем они меняются ролями.

Технологию можно использовать и для проведения семинара, беседы и т. п.

На бинарных уроках удается соединить, казалось бы, несовместимые предметы. Так, учитель математики школы № 94 О. М. Дмитриева проводит со своим коллегой по физкультуре бинарные уроки. Приведем некоторые фрагменты урока: эстафета с математическими заданиями. Кувырок вперед, взять карточку, пробежать по перевернутой скамейке, остановиться, определить, стандартный или нет одночлен, и положить карточку на пол. Следующее упражнение эстафеты: добежать до парты, записать одночлен в стандартном виде, обратно прыжки на правой ноге по скамейке, кувырок вперед.

Данный вид занятий интересен тем, что можно активизировать мыслительную энергию через физические упражнения. Занятия проходят на музыкальном фоне. Учащиеся получают по несколько отметок за урок.

Бинарный урок позволяет показывать связь различных предметов, делает обучение целостным и системным.

Степень разработанности данной технологии средняя. Имеются публикации по различным видам бинарных уроков. Однако не все возможности данной технологии еще описаны.

Технологии внедрения бинарных уроков разработаны на среднем уровне.

Технология предполагает обязательную подготовку со стороны педагогов и может занимать много времени.

Время проведения технологии оправдывает результаты, если занятие подготовлено качественно.

Особой подготовки педагогов не требуется. Бинарные уроки не могут применяться часто в педагогической деятельности, так как они сложны в подготовке. Противопоказаниями в применении бинарных уроков является несогласованность, несовместимость педагогов.

3.3. Взаимоконтроль

Цели:

- Проверка знаний учащихся.
- Предоставление возможности каждому ученику сообщить о своих успехах сверстникам.
- Снятие неуверенности у слабых учеников перед сильными.
- Развитие речи учащихся.
- Интенсификация опроса.
- Воспитание Я-концепции.

Взаимоконтроль может проводиться со школьниками различных возрастов. Перед применением данного вида опроса проводится подготовительная работа с учащимися по развитию у них умений давать оценки ответам. При этом желательно, чтобы на первом этапе учащиеся обращали внимание только на успех, на то, что у отвечающих получается хорошо. Замечания на первом этапе желательно не делать. Критериями оценки являются: полнота ответа, правильность, точность высказывания мысли, отсутствие слов-паразитов и т. п. После того, как данный вид контроля будет успешно принят учащимися, педагог обучает их, как обращать внимание отвечающих на пути устранения недостатков. Сами недостатки желательно учащимся не фиксировать в своих оценках, так как это приводит к напряжению в классе.

1. Педагог сообщает учащимся, что сейчас будет проводиться взаимопроверка по определенной теме, по определенным вопросам. Класс разбивается на учителей и учеников. Это можно сделать простым делением по колонкам. Сидящие за одним столом будут выступать в разных ролях: один ученик, другой учитель.

2. Ученики отвечают своим учителям. При этом можно разрешать пользоваться опорными сигналами. Особое внимание отвечающих стоит обратить на то, что говорить необходимо шепотом, не мешая сидящим впереди. Некоторым ученикам очень не нравится шум в классе, и это способствует снижению их работоспособности.

Педагог в момент работы класса может подходить к отдельным учащимся и помогать, уточнять их ответ. При этом вмешательство не должно затрагивать права учеников-учителей.

После ответов учеников дается оценка. Может выставляться отметка. Для этой цели могут быть заведены карточки индивидуального учета, в которых она фиксируется.

Фамилия, имя

Класс

ата	ема, вопрос	В ид контроля	О тметка	Кто опрашивал	П одпись	П римечан ие
-----	----------------	---------------------	-------------	------------------	-------------	--------------------

--	--	--	--	--	--	--

Учащимся нравится ставить отметки и получать хорошие. Однако если учащиеся не обучены бесконфликтному проведению оценивания, то это может приводить к напряжению в классе.

3. Учащиеся могут поменяться ролями. Те, кто выступал в роли учеников, становятся учителями. При этом возможна пересадка учеников на другие места, состав пар может быть изменен. Это делается в том случае, если в какой-то паре возникло напряжение.

Состав пар на каждом уроке желательно менять. Это приводит к расширению круга общения, к профилактике необъективных оценок.

Взаимоконтроль выполняет функции коррекции в ситуациях, когда ученика сильного опрашивает ученик более слабый. Побывав в роли учителя, ученики преобразуются. Для них это является сильным воздействием, особенно тогда, когда ученики-учителя уже имеют право задавать вопросы, уточнять ответ опрашиваемого.

В роли учителей должны выступать все ученики, даже самые слабые. Выступая в этой роли, они обучаются по данному вопросу, предоставляют возможность другому учащемуся сообщить о своих успехах в подготовке домашнего задания.

Степень разработанности данной технологии средняя. Технологии ее внедрения не требуют особых разработок. Технология занимает мало времени при подготовке со стороны учителя. Результативность технологии по отношению ко времени ее проведения высокая. Особой подготовки педагогов не требуется. Взаимоконтроль часто применяется педагогами-новаторами, однако в массовой практике он не получил широкого применения. Данный вид опроса может применяться очень часто, практически на каждом уроке, и если педагог постоянно вводит элементы новизны, то это не скоро наскучит ученикам.

Взаимоконтроль можно использовать как при проверке теоретического материала, так и при решении задач, при контроле выполнения различных упражнений.

На уроке наряду со взаимоконтролем должны применяться и другие виды опроса: устный ответ у доски, воспроизведение опорных сигналов, самооценка и т. п.

Противопоказанием к применению взаимоконтроля являются неумение педагога управлять классом, дисциплиной. Это может привести к тому, что ученики на занятии могут заниматься посторонними делами. Однако может быть и другой эффект. Если правильно запущена технология, то порядок будет обеспечен.

3.4. Взаимный диктант (Метод М. Г. Булановской)

Цели:

- Обучение учащихся умениям грамотно писать на разных предметах: родной язык, литература, математика и т. п.

- Формирование умений сотрудничать при выполнении упражнений.

- Развитие интереса к предмету.

- Освобождение учителя от рутинной работы по проверке тетрадей. Инсценировка «взаимный диктант» может использоваться как в начальных классах в послебуквенный период, так и с некоторыми изменениями ее можно применять и в старших классах.

1. Подготовительный период. Готовятся разные тексты Диктантов. Это могут быть вырезки из старых книг, журналов, газет в 4-12 строк, желательно с картинками. Содержание текстов должно быть интересным для учащихся. Сложность текстов зависит от подготовленности класса. В начальных классах диктант краткий. В старших классах объем диктанта увеличивается. Подготовленные тексты желательно наклеить на картон. Эту работу может выполнять как педагог, так и ученики. 2. Работа учащихся на уроке.

2.1. Каждый ученик получает по одной карточке с текстом и читает про себя свой текст. Желательно, чтобы в классе была тишина.

1-й читает 2-й читает 3-й читает

└ о-> [текст 1] о-> [текст 2] о-> [текст 3] и т. д.

2.2. После того, как все прочитали тексты (и в момент чтения), педагог отвечает на вопросы учащихся, если им что-то непонятно в тексте.

2.3. Все учащиеся разбиваются на пары. В каждой паре один из учащихся читает первое предложение текста своей карточки вслух. (Так, как диктует преподаватель).

1-й читает 2-й слушает о-> [текст 1] <-о

Второй учащийся выслушивает предложение до конца.

2.4. Затем учащийся, который слушал (второй учащийся), пишет под диктовку это предложение в своей тетради. Пишущему подсматривать в текст нельзя.

Таким же образом зачитывается второе, третье и т. д. предложения до конца текста.

2.5. На следующем этапе происходит смена ролей в парах. Тот, кто писал, диктует свой текст, а другой пишет его под диктовку.

2.6. После окончания диктанта учащиеся обмениваются своими тетрадями и без карточек (карточки лежат текстом вниз) проверяют написанное. Ошибки исправляют зеленой пастой.

2.7. На следующем этапе учащиеся самостоятельно проверяют по карточкам диктанты своих товарищей. Исправления делают красной пастой.

2.8. Совместная проверка вначале одного диктанта, затем второго. Допустивший ошибки учащийся под контролем другого делает устный разбор, второй учащийся ему помогает.

2.9. Каждый в своей тетради записывает разбор своих ошибок

2.10. Ученики берут тетради друг друга, еще раз просматривают и ставят в тетради свою подпись (разборчиво): «Проверил Николаев».

Учащимся можно в некоторых ситуациях предлагать ставить отметки. Однако этот процесс имеет свои плюсы и минусы: с одной стороны, когда учащиеся ставят еще и отметки, появляется большая ответственность, но с другой

223

стороны, при низких отметках может возникнуть негативное отношение к своему товарищу и к процессу общения

по этой методике.

2.11. На этом работа в паре заканчивается. Ее участники обмениваются текстами и расходятся. Каждый из учащихся находит себе новых товарищей по работе. Иногда педагог сам составляет новые пары. Однако такой подход желательно использовать по необходимости.

2.12. На следующем этапе опять идет работа в парах. У первого учащегося своя тетрадь и текст второго учащегося, который он перед этим писал под диктовку. У третьего учащегося своя тетрадь и карточка с текстом, который он до этого писал под диктовку.

Новому товарищу диктуется текст, который учащийся писал перед этим, и т. д.

В результате использования данной инсценировки получается, что учащиеся над каждым текстом (кроме первого, который они получили от педагога) работали дважды. Один раз они писали его под диктовку, другой — диктовали.

Педагог проходит между рядами, наблюдает за работой пар, дает советы, как нужно диктовать, прорабатывать ошибки, уделяя особое внимание отстающим.

Выбор партнера — очень интересный психологически! момент. В этот момент определяются взаимоотношения выявляются статусы и т. п.

Когда происходит обмен диктантами и учащиеся начинают обучать другого, то они перенимают приемы, знания от тех, кто с ними работал над текстом.

При правильном применении данной инсценировки заметно улучшается грамотность учащихся.

Подобные диктанты можно проводить по математике, физике (технический диктант, начертить схему) и другим предметам.

Данную инсценировку можно проводить по принципу «цепочки», когда одна колонка учащихся сидит на месте, а вторая по команде каждый раз пересаживается на одного человека.

Такая пересадка имеет свои плюсы, но и некоторые издержки. При пересадке цепочка тем учащимся, которые работают быстро, приходится ждать те пары, которые работают медленно. Поэтому если учащиеся добросовестные, дисциплинированные и нет изолированных ребят в классе, то лучше применять свободную пересадку. Если же класс не соответствует этим требованиям, то лучше начинать данную инсценировку с «цепочки».

В. К. Дьяченко отмечает, что текст для диктантов или изложений должен быть кратким: в 3-м классе не более 20-30 слов, в 4-м не более 35 слов.

В старших классах проводятся диктанты с последующей взаимопроверкой и проработкой ошибок, систематическая словарная работа.

Разновидностью письменного взаимодиктанта может быть устная его форма. Вопрос формулируется в устной форме: «Как пишется слово "бассейн", "обаяние"?» и т. д. Собеседник в ответ четко произносит слово и поясняет, почему оно так пишется, Эта форма позволяет за короткое время проверить большие объемы материала. У учащихся развивается слуховая память. Однако существенным минусом является отсутствие зрительного и моторного запоминания изучаемого материала. По этой причине устный взаимодиктант не может заменить письменный. Он может применяться, но в оптимальных рамках.

Технология взаимодиктанта достаточно хорошо разработана. Подготовка проведения технологии требует времени. Результативность проведения технологии оправдывает временные затраты на уроке. Требуется подготовка педагога для внедрения данной технологии.

Взаимодиктант применяется часто передовыми педагогами, но широкого внедрения пока не получил.

Инсценировка "взаимный диктант" может применяться часто. Она может применяться несколько уроков подряд до полной отработки необходимых умений и пока не пропадет интерес учащихся к данной форме работы.

Противопоказаний данная технология не имеет.

3.5. Выступление

Цели:

- Инсценировка проводится с целью развития умений выступать, мыслить быстро, конспективно набрасывать свое предстоящее выступление по предложенной теме или в какой-нибудь предлагаемой ситуации.

- Формируются умения анализировать и оценивать выступления, вырабатываются критерии оценки выступающих.

1. Педагогом или другим ведущим сообщается тема, цель и развивается интерес.
2. Назначаются эксперты и секретарь.
3. Дается исходная информация, по какой теме выступать, в какую ситуацию должен поставить себя выступающий, по каким показателем и как оценивается выступление.
4. Дается время на подготовку. Каждый готовит свое выступление индивидуально. Каждый может быть вызван.
5. Затем слово дается 4-5 участникам подряд. Выступление длится не более 3 минут. Остальные учащиеся слушают выступающих.

6. После выступления все оценивают выступившего по обговоренным критериям. Анализ выступлений происходит трехступенчато. Каждый учащийся проверяет соответствие оценок и распределяет места среди выступающих. Затем по своей инициативе вступает в контакт с соседями. В случае необходимости вносит коррективы в свои оценки. После этого проводится общегрупповая дискуссия. Основательно анализируется содержание выступлений, конкретизируются позитивные и негативные стороны в манере поведения выступающих.

При введении данной инсценировки желательно направлять оценивание учащихся на нахождение в выступлениях положительного. Желательно, чтобы в оценках учащихся высказывались положительные моменты выступления. Акцентировать внимание на выискивании неудачных моментов нежелательно.

7. Технический эксперт сообщает о распределении мест. Этого момента может не быть. Распределение мест может проводиться в том случае, когда технология применяется уже длительное время и учащиеся не испытывают страха перед публичными выступлениями. Многолетние исследования этой технологии показали, что даже студенты вузов испытывает повышенную тревожность при проведении подобных занятий. Этот недостаток исчезает, если в оценках присутствуют только положительные моменты.

Ведущий подводит итоги и обобщает.

Данная технология разработана мало. Большого времени подготовки данная технология не требует.

Особой подготовки педагогов не требуется. Применяться данная технология может нечасто, но обязательно. Противопоказаниями применения технологии являются следующие: неумение учащихся быстро готовиться к выступлению (требуется предварительная подготовка учащихся), отрицательный настрой в классе к занятиям.

3.6. Диспут

Цели: — Развитие логического мышления

- Формирование умений задавать вопросы.
- Формирование умений отвечать в эмоционально-напряженной обстановке.
- Обучение уважительному отношению к оппоненту при разных точках зрения.

Диспут, или научная полемика — это форма сотрудничества, которая используется для изучения двух различных точек зрения по какой-либо проблеме с целью установления истины (правильной точки зрения). В различных исследованиях установлено, что мышление в споре интенсивно развивается (Д. Болдуин, Э. Риньяно, Ж. Пиаже и др.). Поэтому данная технология должна иметь свое место в педагогическом процессе. 1. Устно или письменно делается объявление о диспуте как минимум за неделю. В объявлении указываются название, тема диспута, выносимые для полемики вопросы, дата, время, место проведения и состав участников.

2. Ведущий (им может быть педагог или учащийся) открывает диспут. Он сообщает тему, цель и комментирует их, пробуждает интерес.

3. Ведущий назначает секретаря и знакомит с членами жюри, специалистами, хорошо знакомыми с данной проблемой. Ими могут быть как педагоги, так и ученики.

4. Ведущий знакомит участников, занимающих различные позиции.

5. Сообщается организационный регламент и правила сотрудничества. Вывешивается плакат с критериями оценок и устно комментируется (см. приложение).

6. Разыгрываются порядковые номера выступлений.

7. Защитники первой точки зрения в своем выступлении излагают свое мнение по данной проблеме, исчерпывающе объясняя и обосновывая его.

8. Сторонники второй точки зрения задают уточняющие вопросы.

9. Защитники второй точки зрения в своем выступлении излагают мнение сторонников первой точки зрения по данной проблеме, исчерпывающе объясняя и обосновывая его, стараясь показать свое понимание первой точки зрения.

10. Ведущий спрашивает у сторонников первой точки зрения, правильна ли она понята их

противниками. Если нужно, руководитель первой группы дает краткое уточнение.

11. Защитники второй точки зрения в своем выступлении излагают свое мнение по данной проблеме, исчерпывающе объясняя и обосновывая его.

12. Защитники первой точки зрения в своем выступлении излагают мнение сторонников второй точки зрения по данной проблеме, исчерпывающе объясняя и обосновывая его, стараясь показать понимание точки зрения противника.

13. Ведущий спрашивает у сторонников второй точки зрения, правильна ли она понята их противниками. Если нужно, руководитель второй группы дает краткое уточнение.

14. Сторонники первой точки зрения задают вопросы.

15. Сторонники второй точки зрения отвечают на вопрос. Если ответили правильно, то вопрос задают они, а если неправильно, то опять вопрос задают представители первой точки зрения. Дается время на обдумывание вопросов и ответов. По истечении времени или количества вопросов диспут прекращается.

16. После вопросов и ответов и та и другая сторона стараются доказать неверность противоположной точки зрения.

17. Жюри принимает решение и объявляет, какая точка зрения правильная. Может случиться, что ни одна точка зрения не будет правильной. Жюри исходит из фактов и научнообоснованных аргументов, а не из произвольных мнений сторон, предположений или оценок.

18. Ведущий называет победителя диспута по количеству набранных очков (это необязательно сторонник правильной точки зрения).

19. Подводятся итоги и делаются обобщения.

Данная технология разработана хорошо. Требуется время для подготовки проведения технологии как со стороны педагогов, так и учащихся. Результативность оправдывает затраченное время, если диспут подготовлен хорошо. Требуется особая подготовка педагога. Применяется в настоящее время, но меньше, чем раньше. Может применяться как на уроках гуманитарного цикла, так и во внеучебное время. Противопоказания к применению не известны.

3.7. Игра

Цели:

Инсценировка игры учит учащихся анализировать и оценивать сложные проблемы человеческих взаимоотношений, в разрешении которых существенно не только правильное решение, но и обоюдное поведение, структура отношений, тон, мимика, интонация и т. д.

- Сообщается тема, цель и пробуждается интерес.
- Сообщаются общие правила сотрудничества.
- Сообщаются критерии оценки учебной деятельности и организационный регламент.
- Назначаются и инструктируются эксперты и секретарь.
- Излагается исходная информация.

- Если вопросов по исходной информации нет, ведущий распределяет роли, инструктирует их исполнителей, просит покинуть на несколько минут учебное помещение, чтобы войти в образ.

- За время отсутствия исполнителей ведущий инструктирует оставшихся и распределяет между ними задания. Они должны следить за манерой выступления (каждый или группа следят за определенным исполнителем), ее соответствием закрепленной должности или общественной функции, за выразительностью, ясностью, понятностью речи, за силой воздействия и т. п.

8. Приглашаются исполнители, разыгрывают ситуацию, изображают отношения для достижения цели. Во время игры мешать исполнителям запрещается. Зрители следят за игрой и делают пометки.

9. Затем проводится трехступенчатый анализ игры по ранее установленным критериям. Каждый сам оценивает, затем консультируется с соседом, последним сообщает оценку тот слушатель, которому было поручено следить за этим показателем. Выступающему можно задавать вопросы и возражать.

Данная технология хорошо разработана в психологической литературе. Технология ее внедрения также хорошо разработана в психологической литературе. Требуется время для подготовки проведения технологии. Результаты оправдывают затраченное время. Исследования показывают, что драматизация способствует расширению поведенческого диапазона учащихся, способствует развитию уверенности в себе, интеллектуальному развитию. Посредством драматизации содержания изучаемого предмета можно помочь учащимся решать личностные проблемы, стоящие перед ними в данный момент.

Требуется особая подготовка педагогов. В учебном процессе школы применяется мало. Широко применяется в психологических занятиях. Драматизация успешно применяется в детском саду при инсценировке сказок. Противопоказанием применения является недостаточная подготовка педагогов.

3.8. Заучивание материала наизусть в классе

Цели:

- Заучивание наизусть учебного материала в классе (стихотворения, правила, определения и т. п.).
- Развитие памяти учащихся.
- Обмен опытом общеучебных умений.

- Воспитание сотрудничества.

Данная технология может применяться на любых уроках для заучивания наизусть учебного материала. Учащиеся не всегда могут заучивать материал, поэтому данная технология способствует формированию учебных навыков заучивания наизусть материала.

1. Педагог сообщает учащимся, что сегодня урок будет посвящен заучиванию учебного материала наизусть. Сообщается задание, например: выучить такое-то стихотворение. Все учащиеся разбиваются на пары.

2. Первый ученик читает вслух первые строки стихотворения, старается понять написанное. Количество строк определяется возрастом учащихся. Второй ученик смотрит в текст, слушает говорящего, старается понять написанное.

3. Разбираются непонятные слова. Можно воспользоваться словарями, справочной литературой для понимания слов. Можно попросить учителя пояснить непонятное слово. Можно в классе ввести экспертов по пониманию текста. Вопросы учащихся могут направляться экспертам.

4. Первый ученик читает строки стихотворения второй раз, старается запомнить. Второй ученик смотрит в текст, слушает, старается запомнить.

5. Первый ученик убирает книгу, второй ученик по памяти старается воспроизвести строки стихотворения. Если что-то забыл, то первый ученик подсказывает забытое. Такое заучивание идет до того момента, пока первый ученик не выучил заучиваемые строки.

6. Второй ученик берет книгу, а первый по памяти старается воспроизвести эти же строки. Заучивание идет до того момента, пока оба ученика не выучат строки стихотворения. После этого пара распадается.

7. Ученик ищет новую пару. В классе есть всегда пара, которая к этому моменту тоже закончила работу над первыми строками. Количество строк для заучивания в паре у всех одинаковое.

8. В новой паре первый ученик рассказывает то, что выучил в первой паре. Третий ученик проверяет по своей памяти либо по книге. Затем третий рассказывает то, что выучил в первой паре. Первый ученик проверяет по своей памяти либо по книге.

9. Затем кто-то из учащихся (первый или третий) читает следующие строки стихотворения, стараясь их понять. Другой ученик смотрит, слушает, старается понять.

10. Ученики определяют непонятные слова.

11. Тот ученик, который читал, опять читает строки стихотворения, стараясь хорошо прочитать и в какой-то степени запомнить. Другой ученик смотрит в книгу, слушает, старается запомнить.

12. Ученик, который слушал, пытается воспроизвести по памяти стихотворение. Другой ученик следит по книге. Этот процесс идет до того момента, пока ученик не запомнил изучаемые строки. В процессе работы могут быть советы друг другу, как лучше запоминать материал.

13. Ученики меняются ролями. Тот ученик, который выучил, проверяет того, кто до этого читал. Пары распаляются.

14. Составляются новые пары. Работа в новых парах идет по тому же алгоритму. Вначале рассказывают друг другу заученные строки. Рассказ всегда начинается с начала стихотворения. Затем изучают новые строки стихотворения.

После того как ученик выучил стихотворение, он рассказывает его перед малой группой в три-четыре человека. Этот речевой тренинг способствует лучшему запоминанию и готовит к выступлению перед всем классом.

Работа в классе над заучиванием стихотворения протекает в зависимости от времени. Это может быть фрагмент урока или весь урок. Объем заучиваемого материала может быть самым разным.

Можно заучивать различные произведения, иностранные тексты и другой учебный материал.

Данная технология хорошо разработана (В. К. Дьяченко). Технологии внедрения технологии не обнаружены. Особой подготовки проведение технологии не требуется. Особой подготовки педагога не требуется. Возможен вариант изучения технологии по книге. Временные затраты на проведение оправдываются обучающими, развивающими и воспитывающими эффектами.

3.9. Ищу ошибки

Цели: Обучающие:

- Формирования грамотности (нормативности) языка через сравнение слов в тексте с эталоном.

- Актуализация правил грамотного письма. При формулировании обучающих целей желательно указать,

усвоение каких конкретно правил (умений) происходит на уроке. Развивающие:

- Развитие мотивации запоминать правильность написания слов, правил.

- Развитие внимательности при поиске ошибок. Воспитывающие.

- Развитие сотрудничества при работе в малых группах. Данная технология применяется как в начальной, так и в средней школе. Она вызывает интерес у учащихся, особенно на первых занятиях. В процессе длительного применения данной технологии ее необходимо дополнять новыми элементами.

1. Подготовительный этап.

1. На подготовительном этапе педагог составляет текст. В этом тексте он специально делает ошибки. Количество ошибок должно быть известно педагогу, но неизвестно ученикам. В третьем классе в тексте объемом в одну страницу может быть 20-50 ошибок. Ошибки планируются по пройденным правилам.

1.2. На подготовительном этапе тексты размножаются по количеству учащихся.

2. Работа в классе.

2. 1. Все ученики разбиваются на малые группы от 3 до 7 человек. Состав группы по уровню обученности по этому предмету должен быть разным: в группе должны быть высоко обученные и менее обученные ученики. Дети сидят за двумя сдвинутыми столами.

2.2. Педагог сообщает инструкцию устно. Инструкция записана также на доске.

Инструкция

а) Читаете текст, находите ошибки и исправляете синей пастой. Можно пользоваться словарями, пособиями. Друг с другом не общаться!

б) После окончания проверки всеми учениками в группе проводите коллективный поиск ошибок и исправление их зеленой пастой.

в) На каждую найденную ошибку вспоминаете правило. 2. 3. Каждый ученик ищет ошибки и отмечает синей пастой.

2. 4. Коллективный поиск ошибок. В группе идет коллективный поиск ошибок. Варианты поиска могут быть самые разные. Например, один учащийся по буквам читает, все проверяют свои тексты. Если у кого-то написано по-другому, то он сообщает об этом группе. Все высказывают свою точку зрения. Если есть расхождения во мнениях, то сверяются со словарем либо консультируются у учителя. Каждый отмечает ошибку в своем тексте зеленой пастой.

2. 5. Нумерация ошибок и вспоминание правил. В тексте над ошибкой ставят цифру и на обороте листа пишут правило, например, чи - ши; словарное слово и т. д.

2. 6. Представители групп сообщают о количестве найденных ошибок.

3. Проверка работ.

Педагог может проверить после урока работы. Если в работе преобладает синий цвет, то это говорит о большой грамотности ребенка. Если в работе преобладает зеленый цвет, то это говорит о том, что ребенок не совсем хорошо усвоил пройденные правила. Цвета первой и второй проверки могут педагогом устанавливаться по собственному Желанию.

Может быть усложнение инсценировки. После проверки ошибок в группе группы задают друг другу вопросы. Очередность может устанавливаться посредством жребия.

Одна из групп задает вопрос другой группе с просьбой объяснить написание какого-либо слова.

Другая группа думает несколько секунд и отвечает на вопрос. В ответе должно прозвучать правильное написание слова и правило, почему оно так пишется.

После этого другие группы могут дополнить, возразить. Можно ввести балльную систему оценки с фиксацией на доске.

Затем та группа, которая отвечала, задает вопрос другой группе. Этот процесс протекает до того момента, пока все не зададут вопрос и не ответят. Технология разработана на среднем уровне. Она трудоемка в подготовке, но результаты проведения технологии оправдывают затраты. Требуется подготовка педагога. Может применяться часто в начальной школе. Противопоказанием является недостаточная подготовка педагогов.

3.10. Коноп

(контрольный опрос учащихся с включением игровых элементов).

Цели:

- Данная технология предназначена для проверки знаний, умений на этапе итогового контроля в средней школе. С некоторыми упрощениями она может применяться и в начальной школе.

- Развивает у учащихся менеджерские умения.

- Может применяться для развития интереса к предмету.

- Эта технология активного контроля знаний позволяет за 1-2 часа провести устный опрос 25-30 учащихся, способствует развитию логического мышления, быстрой и правильной формулировке ответов на поставленные вопросы, улучшает подготовку к обязательной контрольной работе, защите курсовой работы, сдаче экзаменов.

Введение игровых элементов повышает заинтересованность учащихся при опросе, а элементы соревнования стимулируют хорошую подготовку по пройденному материалу.

1. Организация и порядок проведения. Продолжительность игрового контрольного опроса 1-2 часа в зависимости от сложности темы. При выборе темы, по которой будет проводиться контрольный опрос, необходимо учесть возможности учащихся группы, их способности, уровень и глубину знаний, трудолюбие, активность.

Тема должна быть актуальна и проблемна. Учащихся необходимо подготовить к такому игровому контролю заранее, активизировать их самостоятельность, которая является определенным стимулом при проведении игры.

Для этого группа в 25-30 человек разбивается на 5-6 команд. При формировании команд учитываются взаимоотношения учащихся, их совместимость, уровень знаний, организаторские способности возможных капитанов команд. Возможны варианты, когда сама команда выбирает себе капитана. Этот вариант более предпочтителен в старших классах.

Ведущий (преподаватель) назначает для каждой команды консультантов из числа лучших учащихся, которым заранее выдаются все вопросы по теме. Накануне игры они должны устно ответить преподавателю на эти вопросы, причем их ответы должны быть абсолютно правильными и точными.

Назначаются научные и технические эксперты. Научные эксперты выполняют роль информационного центра.

В этом центре можно приобрести информацию для ответа на вопрос. Технический эксперт контролирует соблюдение регламента, организационных моментов игры.

Игра начинается одновременно во всех командах. Команды выбирают капитанов. Капитаны получают от ведущего учетный бланк (см. стр. 243), кости, фишки, два набора карточек с вопросами (один с простыми, другой с экзаменационными) и игровое поле.

Каждому игроку должна быть выдана фишка определенного цвета. Игровое поле имеет форму круга, разбитого на пронумерованные секторы. Количество и номера секторов должны совпадать с количеством карточек и номерами на них.

Например: по теме, предназначенной для контрольного опроса, составлено 10 простых и 5 экзаменационных вопросов. Карточки с простыми вопросами имеют номера 1, 2, 4, 5, 7, 8, 9, 12, 14, 15, карточки с экзаменационными вопросами — 3, 6, 10, 11, 13.

Секторы игрового поля, номера которых соответствуют номерам карточек с экзаменационными вопросами, нужно выделить красным или каким-либо другим цветом.

Капитаны команд, участвуя в игре, одновременно ведут учет полученных баллов каждым игроком и командой в целом (см. приложение А).

Консультант участия в игре не принимает. Он, зная правильные ответы на все вопросы, следит за ходом игры команды, оценивает ответы игроков, при необходимости направляет за «платной» информацией, штрафует команды за некорректное поведение игроков.

2. Оценка ответов. Правильный ответ на простой вопрос — 15 баллов, не совсем точный и уверенный — Ю баллов, со значительными погрешностями — 5 баллов.

Соответственно ответы на экзаменационные вопросы оцениваются 20, 15, 10 баллами.

Чтобы получить в журнал оценку «отлично», нужно набрать не менее 45 баллов, «хорошо» — не менее 30 баллов, «удовлетворительно» — не менее 15 баллов (это в случае, когда в команде 5 человек, а вопросов 15 (10 простых и 5 экзаменационных)).

3. Ход игры. Игра начинается по сигналу преподавателя. Члены команды поочередно бросают кости, передвигают фишки и в соответствии с выпавшим номером берут из набора карточку с вопросом и отвечают на него.

Если член команды бросил кость и выпала цифра 5, то он берет из набора карточек с простыми вопросами одну под номером «5» и отвечает на вопрос. Свою фишку игрок ставит на сектор игрового поля под номером 5.

Если игрок не смог ответить на вопрос, он штрафуются, т. е. получает (-5) баллов, за незнание ответа на экзаменационный вопрос (-10).

Если ответ игрока был неточен, нужно его дополнить. Дополнить может любой игрок команды, получив за это определенное число баллов.

Может случиться так, что никто из игроков команды не знает правильного ответа на выпавший вопрос, тогда капитан (посоветовавшись с членами команды) должен «купить» информацию у любой соседней команды либо в информационном центре. За ответ на простой вопрос нужно «заплатить» 15 баллов, за экзаменационный — 20 баллов.

Если соседние команды не захотят или не смогут «продать» информацию, необходимо обратиться с этой же просьбой в информационный центр.

Внимание! Это является необходимым условием игры, так как все играющие обязательно должны услышать правильный ответ.

Ответить может любой другой игрок команды (вне очереди) и получить за это определенное количество баллов.

Если никто из членов команды не знает правильного ответа — команда тоже штрафуются, а необходимую информацию «покупают».

После того как игра обошла по кругу всех членов команды, очередь снова подошла к первому. Он бросает кости, и, предположим, выпадает цифра «2». Так как в первый раз у него выпала «5», номер его

Quator.ru – студенческий портал России. Учебные материалы для студентов: лекции, шпоры, конспекты, учебники более чем по 300 предметам.

Quator.ru – Все лучшее студентам!

вопроса будет 7 ($5+2=7$). Игрок передвигает фишку на сектор игрового поля под номером «7» и отвечает на вопрос № 7 и т. д. Игра заканчивается, когда будут даны ответы на все вопросы.

4. Подведение итогов игры. Капитан команды подсчитывает количество баллов каждого игрока и общий балл команды. Консультанты делают анализ работы каждого игрока и команды, дают оценку капитана как организатора.

Премияльные баллы командам: за четкую и хорошую организацию игры команды — 30 баллов; за самый высокий средний балл — 20 баллов; за скорость ответов — 10 баллов.

Руководитель игры заполняет итоговую таблицу (см. приложение Б) и награждает победителей.

В основу данной методики положен игровой контроль знаний «Приказ», разработанный в Санкт-Петербургском государственном инженерно-экономическом университете.

Исследования данной технологии показали, что слабым ее моментом является субъективизм консультантов.

Более строгие консультанты оценивают ответы более низко. Менее строгие — оценивают ответы более высоко. Таким образом, успех команды может зависеть не только от уровня подготовки ее членов, но и от требовательности консультанта. Поэтому желательно назначать либо двух консультантов на группу, либо трех консультантов на две группы. Могут быть и другие подходы для устранения ошибок оценивания консультантов.

Приложение А

КОМАНДА

Фамилия, имя	№ карточки (полученные баллы)	Всего баллов
1. Иванов И. 2. З. и т. д.	№ 3-1	
«Покупка» информации Премия Штраф Итого набрано баллов Капитан команды №		

Приложение Б

№ команды	Получено баллов	Штраф	Покупка информации	Премия	Всего баллов
1. 2. и т. д.					

Технология разработана подробно. Технологии ее внедрения разработаны хорошо. Требуются значительные временные затраты на подготовку. Результаты оправдывают временные затраты, но проигрывают другим инсценировкам опроса.

Требуется особая подготовка педагогов. Применяться в учебном процессе может редко. Противопоказанием является слабая подготовка педагогов.

3.11. Консультанты на опросе

[опыт А. Ф. Акентьевой (Новосибирск)]

Цели:

- Активизация учащихся.
- Обучение учащихся сотрудничеству.
- Повышение объективности оценивания.
- Активизация обучающей функции при опросе.

Эта инсценировка может применяться в любом классе по всем предметам.

I. Подготовительный период.

На подготовительном периоде назначается старший консультант класса по определенной теме (Ст. К), обычно по той, которую изучают сегодня. Назначаются также старшие консультанты по рядам: старший консультант 1-го ряда (Ст. К 1), старший консультант 2-го ряда (Ст. К 2) и старший консультант 3-го ряда (Ст.

К 3).

Все остальные учащиеся могут быть разделены на две половины. Одна из них консультанты, другая — ученики. Однако можно проводить инсценировку и без такого деления.

II. Работа на уроке.

1. К доске вызываются ученик с консультантом. Если позволяет пространство класса, то можно вызвать и три пары. Вызванные ученик и консультант сдают свои тетради с домашними заданиями консультанту своего ряда. Каждая такая пара получает задание на карточке или по учебнику и начинает работать.

Ученик выполняет задание, а консультант внимательно следит и в случае необходимости подсказывает алгоритмы решения задачи и т. п.

Назначить отвечающих у доски может как педагог, так и старший консультант ряда.

2. Одновременно с работой ученических пар у доски может проводиться фронтальный опрос учащихся, сидящих на своих местах.

Можно вместо фронтального опроса дать учащимся работу по карточкам на месте.

Итак, одновременно работают пары у доски, на своих местах, консультанты ряда проверяют домашние работы Вызванных к доске учащихся, отвечают на вопросы учащихся своего ряда, старший консультант класса наблюдает за работой, отвечает на вопросы учащихся, консультантов ряда.

3. Минут через 7-10 работа останавливается. Консультант дает оценку работе учащегося, с которым он сотрудничал. В оценке отмечается степень самостоятельности, точность ответов на вопросы.

Учащемуся, отвечающему у доски, итоговая отметка выставляется на основе отметки, выставленной консультантом ряда за домашнюю работу, и отметки консультанта за ответ у доски.

4. После этого выставляется отметка консультанту у доски. Она складывается из отметки за домашнюю работу и за ответы на вопросы консультанта ряда. Вопросы могут задавать и педагог, и консультант класса.

5. Если учащиеся работали по карточкам на своих местах, то выполнение заданий оценивают консультанты и сдают на проверку консультанту ряда. Он проверяет правильность решения и, если нужно, вносит изменения в оценку.

6. Консультант класса может быть опрошен педагогом до занятия.

Можно несколько изменить эту операцию. Назначить для надежности двух консультантов класса: один из них будет дублером на случай болезни первого консультанта. К опросу готовятся оба.

Инсценировка «консультанты на опросе» включает учащихся в управление учебным процессом на этапе контроля знаний и умений учащихся.

Технология разработана хорошо. Технологии ее внедрения не определены. Требуется время на подготовку технологии. Результативность оправдывает затраченное время. Требуется подготовка педагогов и учащихся. Применяется редко. Может применяться очень часто. Противопоказанием являются недостаточная подготовка педагогов и учащихся.

3.12. Консультанты на уроке (шефы)

Цели:

- Углубление понимания и запоминания пройденного материала.
- Обучение сотрудничеству.
- Формирование ответственности.

Данная инсценировка является одной из сильных в достижении обучающихся, развивающих, воспитывающих целей. Известно, что когда человек учит других, то он сам начинает глубже понимать материал и его запоминать.

Известно также, что когда на человека возлагается ответственность за кого-то, тогда и он начинает проявляться в деятельности. Кроме этого, человеку свойственно передавать свой опыт другим. В человека заложена потребность учить других. Это проявляется в разной степени у разных людей, но у всех присутствует в коллективном бессознательном.

В данной инсценировке используются все названные выше психологические механизмы.

Данная инсценировка проводится сразу с двумя классами.

1. Педагог сообщает в старшем классе (допустим, в 8-м), что на следующей неделе урок будет проходить совместно с другим классом (допустим, с 6-м). Старшему классу дается задание, например, принять зачет по такой-то теме, которую младший класс уже изучил. В процессе зачета, если ученики чего-то не понимают, то им нужно будет объяснить этот материал.

В младшем классе учитель сообщает, что на следующем уроке придут старшеклассники для обучения и принятия зачета.

2. Подготовка к занятию. Опыт показывает, что старшеклассники повторяют, а некоторые заново изучают учебный материал, так как они этого не сделали в младших классах. Они стараются понять и запомнить материал так, чтобы выглядеть достойно в глазах младших. На этом этапе могут проводиться консультации для старшеклассников.

Ученики младшего класса также серьезнее готовятся к уроку, чем обычно.

3. Работа в классе. Старшеклассники приходят в класс к своим подопечным. Если размеры аудиторий не позволяют этого сделать, то половина класса идет к младшим, а половина подопечного класса идет к старшеклассникам.

Работа идет в парах. Желательно за каждым старшеклассником закрепить одного подопечного. За неуспевающим учеником лучше закрепить старшеклассника, который может хорошо объяснить материал. Можно за хорошо успевающим учеником младшего класса закрепить «старшеклассника, которого нужно стимулировать работать. Можно формировать пары по желанию. Ученики заходят в класс и в случайном порядке рассаживаются по местам.

Желательно новую встречу провести так, чтобы было всем интересно.

Учитель оказывает ученикам необходимую помощь, следит за уровнем шума в классе. Учеников нужно приучать говорить тихо, чтобы не мешать соседней паре.

Если в каком-то классе оказываются лишние ученики, то можно составлять триады.

Работа в парах строится следующим образом: а) Ученики знакомятся друг с другом, немного рассказывают о себе, что любят, чем интересуются и т. д. б) Старшеклассники уточняют у подшефного, есть ли у него вопросы по изучаемой теме, все ли ему понятно. Если что-то непонятно, то старшеклассник объясняет, в) Ученик младшего класса рассказывает учебный материал. Старшеклассник не перебивает, слушает внимательно, в затруднительных местах подсказывает, г) После ответа старшеклассник оценивает ученика. Он сообщает о достижениях ученика, пытаясь найти все хорошее, что было в ответе. Желательно на первых встречах не высказываться об ошибках подопечных. В дальнейшем можно показывать ученику пути совершенствования своей работы над материалом. Итоги оценки могут фиксироваться зачетом в карточке индивидуального учета либо в другом документе, д) После опроса можно организовать различные формы сотрудничества, если есть время.

Технологии разработаны на среднем уровне. На подготовку технологии требуется время. Необходимо подготовить учеников к уроку. Время, затраченное на проведение технологии, оправдывается достигаемыми результатами. Требуется подготовка педагогов и учащихся к участию в этой инсценировке.

Сейчас применяется отдельными педагогами. Может часто применяться в учебном процессе. Противопоказаниями могут быть несовместимые пары учащихся.

3.13. Конференция однородных групп

Цели:

- Может использоваться для проведения семинарских занятий, уроков-обобщений, для работы с литературой на уроке. Эта инсценировка наиболее универсальна.

- Служит для развития креативного, логического, критического мышления.

- ~ Развиваются умения задавать вопросы, отвечать на вопросы, возражать, дополнять.

- Технология позволяет свести к минимуму участие педагога в занятии и максимально включить каждого ученика в ход урока.

Традиционные формы проведения семинарского занятия позволяют решать, и довольно эффективно, многие задачи. В последние годы оправдала себя такая форма проведения занятия, когда учащиеся заранее получают вопросы к семинарскому занятию и литературу для подготовки. Дома идет изучение вопросов семинарского занятия. На занятии преподаватель ставит проблемы, и слушатели по желанию освещают эти проблемы. Если учащиеся подготовлены и выступают интересно, то все остальные слушают.

Однако иногда возникают ситуации, когда один говорит, а остальные учащиеся в это время готовятся к другому вопросу, разговаривают с соседом на темы, не связанные с проблемой семинара. Может возникнуть и такая ситуация, когда никто не хочет отвечать, и тогда преподаватель либо вызывает кого-то, либо сам начинает освещать данную проблему, изредка привлекая учащихся к ответам на несложные вопросы. В такой ситуации приходится работать преподавателю, а учащиеся по-прежнему выполняют пассивную роль, как на лекции.

Иногда учащиеся, используя свой опыт, заранее распределяют между собой вопросы и на семинарском занятии отвечают на них по установленной очередности. Такая форма позволяет проводить семинарские занятия гладко, без затяжек и заминок.

Иногда выступления учащихся вызывают вопросы со стороны членов группы, и занятие проходит в интересной форме. Однако такое встречается далеко не всегда.

Общие недостатки, которые присущи данным формам проведения занятия, следующие: недостаточная активность учащихся по восприятию выступающих, большой процент пассивных учащихся, учащиеся не учатся задавать вопросы и отвечать на поставленные вопросы, не формируются умения возражать по спорным моментам и, что не менее важно, слушатели не сотрудничают друг с другом во время занятия. Это иногда приводит к тому, что, проучившись друг с другом продолжительное время, учащиеся знают только трех-четырех членов группы и с ними сотрудничают.

Опросы учащихся показывают, что кроме традиционных форм занятий они хотели бы принять участие в семинарах, на которых используются новые формы.

Инсценировка направлена на достижение многих целей: решение теоретических и практических проблем, формирование умений сотрудничать в группе при их обсуждении. Во время занятия школьники учатся выделять проблему и доказывать ее актуальность, готовить за короткое время выступления, выступать коротко, ясно и точно излагать мысли, задавать вопросы, отвечать на вопросы, дополнять и возражать.

У руководителей групп формируются умения управлять группами. Инсценировка может применяться как семинарское занятие. Ее также можно использовать при изучении нового материала, при работе с литературой на уроке, повторении и обобщении пройденного при опросах.

Как часто можно применять эту инсценировку? При умелой подготовке часто, но это вовсе необязательно. Ее можно использовать наряду с традиционными формами обучения.

Однако эта инсценировка имеет и ограничения. На семинарском занятии, если проблема очень сложная и учащиеся совершенно не владеют информацией, предпочтительнее проводить занятие традиционным способом: преподаватель много говорит, слушатели иногда вставляют слово. Во всех других случаях эта инсценировка показала высокую эффективность в интеллектуальной и эмоциональной сферах при работе как с учащимися средней школы, так и со студентами, преподавателями вузов, различными другими категориями взрослых.

Семинарское занятие в форме конференции однородных групп начинается со вступительного слова преподавателя, в котором он прежде всего сообщает тему занятия. Далее преподаватель старается пробудить интерес к данной теме, используя все свои умения.

На следующем этапе преподаватель предлагает учащимся провести занятие, используя новую форму. Практика показывает, что учащиеся с интересом идут на такой эксперимент. После того как предложение принято, преподаватель предлагает учащимся разбиться на малые группы. Здесь необходимо оговорить обязательно количество членов малых групп. Например: «Ребята, давайте объединимся в группы по три человека». Количество членов малой группы зависит от специфики материала и психологических характеристик слушателей. Практика показала, что активно работают малые группы от трех до пяти человек. При большем количестве у слушателей теряется интерес к занятию, так как падает их активность. Не всем хватает времени высказать свои мысли, некоторые слушатели чувствуют себя стесненными в группе более пяти человек.

Далее преподаватель поясняет учащимся, что группа считается сформированной, если все ее участники сидят лицом друг к другу за общим столом.

После того как сформированы малые группы, преподаватель предлагает выбрать в группах руководителей. Иногда на занятии начинается шум. Учащиеся эмоционально обсуждают кандидатуры. На это необходимо реагировать спокойно. Обычно группы быстро справляются с заданием.

В некоторых случаях встречаются учащиеся, которые не проявляют желания включиться в какую-то группу. Причины здесь бывают различные. Некоторые чувствуют себя неуверенно именно в данной группе. Этим учащимся необходимо помочь включиться в работу.

Если в какой-то группе недостает членов, преподаватель говорит: «Вашей группе требуются еще люди. Вот вам еще один опытный и знающий специалист по данной проблеме. Он поможет в вашей работе. Пожалуйста, включайтесь в работу данной группы». Такая фраза обычно решает все проблемы. Группа принимает нового члена, и он может чувствовать себя в ней уверенно.

Если все группы уже сформированы, то можно свободным участникам занять места за столом преподавателя для выполнения различных ролей: научного эксперта, технического эксперта, секретаря.

На следующем этапе выбираются эксперты, если на втором этапе они не были выбраны. После того как сформированы группы, педагог говорит: «Друзья! Нам необходимо определить руководителей сегодняшнего семинара. Нам потребуется научный эксперт, который будет оценивать содержание выступлений, вопросов, ответов, возражений и дополнений. На эту роль мы должны выбрать одного человека». Количество научных экспертов может быть от одного до трех.

Практика показывает, что если в группе менее двадцати, то можно выбирать одного научного эксперта. В таком случае эксперту оказывает помощь преподаватель.

После этого слушатели высказывают предложения по кандидатурам и проводятся выборы научных экспертов.

Затем преподаватель предлагает выбрать технического эксперта, в обязанности которого будет входить обеспечение порядка руководством занятием.

Таким же образом выбирается секретарь, в функции которого входит занесение оценок экспертов в специальную таблицу на доске.

Эта процедура не должна занимать много времени. Иногда ее можно провести очень быстро, применяя такой подход. Преподаватель обращается к одной из малых групп с просьбой помочь ему в организации занятия и занять места за столом преподавателя. На столе лежат инструкции для всех участников экспертной группы (см. приложения 4, 5, 6).

Члены малой группы садятся за стол, знакомятся с инструкциями и распределяют между собой роли:

научного, технического экспертов и секретаря. Во время работы экспертной группы педагог включает остальных участников занятия в активную работу по определению проблем, над которыми будут работать малые группы.

На этом этапе педагог предлагает малым группам выбрать проблему, над которой каждый из них будет работать. Проблемы можно выбирать из того перечня, который приводится по данной теме семинарского занятия.

Желательно предложить учащимся ориентироваться не только на предложенные темы, но и попытаться сформулировать свою проблему, которую они хотели бы обсудить на семинарском занятии. Это очень интересный момент занятия. Учащиеся получают полную свободу в своих действиях в пределах темы занятий, они могут сами сформулировать интересующие их проблемы, а не ориентироваться только на те, которые предлагает им преподаватель. Однако при этом преподаватель добавляет, что после того, как учащиеся выберут проблему, ее необходимо защитить, то есть доказать ее актуальность. На этот этап отводится пять — семь минут.

Пока учащиеся работают над выбором проблемы, эксперты обсуждают правила работы и распределяют обязанности между собой. Секретарь в это время рисует на доске таблицу (приложение 6).

На пятом этапе учащиеся защищают выбранную проблему. Выступать необходимо кратко и информативно. Выступают подряд представители всех подгрупп. Опыт показывает, что на этом этапе можно задавать вопросы выступающей группе, если есть достаточно времени. При дефиците времени и при сложной проблеме вопросы к выступающей группе можно опустить.

Эксперты выслушивают выступающих и оценивают аргументированность ответов.

Обычно несколько групп берут одну и ту же проблему. Задача экспертов определить ту группу, которая наиболее аргументированно выступила, и тогда защищаемый вопрос остается за ней. Другие подгруппы получают те вопросы, которые остались свободными.

Технический эксперт сообщает перечень вопросов, над которыми будут работать малые группы.

Этот этап очень важен в организации работы. Можно, конечно, каждой группе предложить вопрос, над которым она будет работать. Однако опыт показывает, что занятие проходит интереснее, когда учащиеся сами выбирают себе тему и ее отстаивают. При обосновании актуальности выбранной темы слушатели глубже осмысливают предложенные к занятию вопросы. Если учащиеся формулируют свою собственную проблему, то это еще больше включает их в мыслительный процесс. Часто формулируются вопросы, которые очень волнуют учащихся и на которые они хотели бы получить ответ.

На этом этапе преподаватель может уже определять работоспособность группы. Есть малые группы, которые с самого первого момента активно включаются в обсуждение проблем, у них наблюдается сотрудничество друг с другом. Такая группа быстро решает предложенную проблему. Однако встречаются группы, в которых каждый Участник работает самостоятельно, общения не возникает. Они с трудом выбирают проблему, не могут справиться с поставленной задачей. В такой ситуации желательно провести ротацию, перемещение членов малых групп — из активной малой группы перевести активного члена в пассивную, а из пассивной — в активную.

Бывают ситуации, когда преподаватель расформировывает группу. На одном из занятий преподаватель так и поступил: «Ребята! Пятая группа показала свою несостоятельность в решении проблемы, поэтому придется расформировать ее и создать новую группу».

Пассивная группа была расформирована, и ее члены влились в другие малые группы.

Такой прием позволяет показать учащимся, что занятие предполагает определенный уровень активности и если ее нет, то группа не может существовать. Этот прием можно применять только в тех случаях, когда преподаватель имеет опыт работы с данной инсценировкой. В противном случае ротация может привести к недовольству учащихся и даже к конфликту с преподавателем.

На шестом этапе наступает работа в малых группах над проблемой. На этом этапе желательно разрешить пользоваться любой литературой, конспектом. Учащиеся в совместном общении пытаются разобраться в проблеме. Они готовят выступление, которое будет сделано перед аудиторией. Слушателям поясняется, что после будут вопросы, на которые необходимо будет дать ответы.

Эксперты в это время тоже работают над поставленными проблемами, продумывают их решения. Научные эксперты могут включаться в работу малых групп и оказывать им помощь. Малые группы могут обращаться за помощью к научным экспертам и к преподавателю.

Преподаватель помогает разным группам в работе, подсказывает, на какие трудные моменты следует обратить внимание, что необходимо обязательно осветить в своем выступлении.

Технический эксперт, кроме того что он обсуждает с научными экспертами проблемы семинара, отвечает за порядок в аудитории. Если какая-то группа слишком активна и шумит, то ей делается предупреждение. Если предупреждение носит официальный характер, то на доске в колонке «организация» появляется ноль. После двух предупреждений (или двух нолей) можно включить наказания в виде отрицательных баллов. Однако практика показывает, что прибегать к наказанию необходимо как можно реже. Это отрицательно влияет на психологический климат во всей учебной группе. Но иногда встречаются

ситуации, когда наказание в виде отрицательных баллов необходимо применять.

Технический эксперт может поощрять группы за активную работу. Этот подход позволяет активизировать занятие.

По истечении отпущенного на подготовку времени преподаватель обращается к учащимся с вопросом: «Друзья! Все ли успели подготовиться к выступлениям?» Если все группы просят дополнительное время, то желательно пойти им навстречу. Если с заданием не справились, то можно продлить время работы.

На седьмом этапе одна из малых групп в своем выступлении освещает проблему, над которой она работала. Очередность устанавливается либо путем жеребьевки, либо логикой освещения обсуждаемой на занятии темы. Выступать может один из членов группы либо последовательно несколько человек.

Во время выступления все учащиеся должны слушать и не разговаривать, не готовиться к своему выступлению. За этим следит технический эксперт и, если необходимо, принимает меры.

Каждый участник занятия должен после выступления сформулировать вопрос, который он хотел бы задать малой группе, члены которой выступали.

На восьмом этапе начинается «огонь по малой группе». После некоторой паузы (во время которой все другие малые группы думали над вопросами) одна из малых групп задает вопрос другой малой группе, члены которой выступали.

Выслушав вопрос, малая группа думает не более 30 секунд. После этого должен последовать ответ. В тот момент, пока шла работа над обдумыванием ответа, на доске секретарь должен в колонку «вопрос» поставить оценку вопроса, который прозвучал.

После ответа другая малая группа задает вопрос. Отвечает группа, по которой «ведется огонь». Каждый вопрос и ответ сразу оценивается научными экспертами, и результаты фиксируются на доске в таблице.

На этапе «огонь по малой группе» происходит формирование очень важных умений: умения формулировать и задавать вопрос, умения быстро ориентироваться в обстановке и находить нужный ответ, даже если вопрос провокационный. На этом этапе формируется умение парировать вопросы, на которые либо нет ответа в данный момент, либо любой ответ может привести к отрицательным последствиям.

Процесс постановки вопросов и подготовки ответов на них развивает мыслительный процесс учащихся, ведет к более глубокому пониманию материала, а со стороны отвечающих и к более эффективному принятию материала. Кроме интеллектуальных умений у учащихся формируются и эмоциональные эффекты: им становится интересно работать на занятии даже если тема семинарского занятия не вызывала до этого интереса.

На данном этапе формируется очень важное свойство личности учащихся — умение сотрудничать во время решения интеллектуальных проблем.

В психике научных экспертов можно наблюдать такие же эффекты. Если занятием руководит технический эксперт, то у него формируются умения руководителя, что тоже очень важно.

Преподаватель во время этого процесса может изучать психологию учащихся и определять те умения или свойства личности, которые необходимо развивать.

Анализ работы преподавателей с использованием данной инсценировки показывает, что иногда этот период затягивается. Преподаватели не замечают, как пролетает время занятия, а не все вопросы успели рассмотреть. Необходимо ограничивать количество задаваемых вопросов по обсуждаемой проблеме. Иногда возникает стихийная дискуссия: со всех сторон задаются вопросы малой группе, а она умудряется всем сразу отвечать. Такое можно разрешать на короткое время, когда у учащихся слишком высок эмоциональный накал и необходимо дать им разрядиться. Однако через некоторое время необходимо завладеть инициативой и опять организовать регламентированную дискуссию.

После ответов и вопросов представителями других групп высказываются дополнения по выступлениям и ответам на поставленные вопросы. Дополнения могут носить как частный, так и обобщенный характер. Опыт показывает, что дополнения высказываются слушателями других малых групп, так как они по данным проблемам готовятся дома.

После того, как поставлены вопросы и получены ответы, высказаны дополнения, можно переходить к этапу возражений. Дается до минуты на обсуждение в малых группах возражений по выступлению и ответам на

поставленные вопросы. По истечении установленного времени дается слово представителю какой-либо малой группы. Очередность устанавливается техническим экспертом. Возражения высказываются по очереди представителями различных малых групп. Оценки возражений появляются на доске в таблице в колонке «возражения». Оценивание идет в пределах от плюс до минус трех баллов.

Желательно, чтобы учащиеся высказывали возражения в вежливой форме, а те, в адрес кого они высказываются, реагировали с чувством уважения.

Количество возражений желательно иногда и ограничивать, так как учащиеся могут очень увлечься этим процессом.

После возражений делается обобщение изученной темы. Научные эксперты в краткой форме подводят итоги того, как раскрыта тема. Если в выступлении, в ответах были освещены все аспекты изучаемого

Quator.ru – студенческий портал России. Учебные материалы для студентов: лекции, шпоры, конспекты, учебники более чем по 300 предметам.

Quator.ru – Все лучшее студентам!

вопроса, то можно переходить к изучению нового вопроса, не делая обобщения. Обобщение должно проходить динамично, кратко и информативно, и лучше, если его делают сами научные эксперты, а не преподаватель.

После окончания изучения первого вопроса желательно, чтобы секретарь подсчитал количество баллов по каждой малой группе и сообщил распределение мест. Подсчет проводится, пока делается обобщение по изученной проблеме. Этапа подведения итогов после изучения первого вопроса может и не быть.

После обсуждения первого вопроса слово для выступления предоставляется следующей малой группе. Структура занятия повторяется точно так же, как при обсуждении первого вопроса: выступление, «огонь по группе», дополнения, возражения и обобщение результатов обсуждения.

Во время занятий преподаватель должен следить за активностью всех членов малых групп, помогать научным экспертам в оценивании выступлений, вопросов, ответов, возражений, дополнений. Однако необходимо избежать навязывания им своего мнения. Это отрицательно влияет на активность экспертов и всех членов малых групп.

Необходимо подсказывать техническому эксперту на первом этапе по организации занятия. Однако если технический эксперт достаточно освоил процесс проведения занятия, то желательно ему не мешать. Иногда чрезмерная опека со стороны преподавателя снижает уверенность технического эксперта.

На последнем этапе проводится анализ работы группы над данной проблемой занятия. Преподаватель подводит итоги и делает обобщения по теме, анализирует те моменты, которые были упущены при обсуждении, уточняет ошибки. Таким образом, дается качественный анализ процесса изучения материала. После этого технический эксперт совместно с секретарем подсчитывает баллы по каждой группе. Сумма записывается в последнюю колонку, распределяются места между группами, которые обозначаются римскими цифрами.

Необходимо заметить, что этот процесс вызывает очень большой интерес у участников занятия. Поэтому желательно не делать два дела сразу: преподавателю анализировать занятие, а экспертам подсчитывать баллы, так как учителя мало кто будет слушать, все внимание учащихся переносится на подсчет баллов.

После подведения итогов технический эксперт сообщает распределение мест. Этого этапа может не быть.

После этого слушатели высказывают свое мнение о работе научных экспертов: насколько они были объективны, вежливы, говорили кратко и информативно. Затем идет оценка работы технического эксперта: насколько он справился с дисциплиной в аудитории, насколько был требовательным и тактичным при управлении учебным процессом.

После этого занятие может быть закончено. Однако перед учителями иногда стоит проблема выставления оценок за занятие.

Здесь могут быть разные подходы, однако все они должны приводить к стимулированию работы учащихся на последующих занятиях. Если же отметки не будут вызывать такого желания, значит, процесс оценивания несовершенен.

Какой из подходов выберет себе учитель, зависит от особенностей класса, самого учителя, психологического климата в классе и т. п.

Учитель может применить следующие процедуры оценивания. Иногда учитель в первый раз, если все активно работали на занятии, выставляет всем высшие отметки. На других же занятиях идет индивидуальная оценка работы каждого учащегося.

Можно перед занятием предложить такую систему оценивания. За первое место эксперты выдают полную сумму баллов. Если три человека в группе — по 15 баллов, если пять человек в группе, то 25 баллов. Таким образом, все получают по 5 баллов. За второе место удерживается 1 балл. Это значит, что кто-то в группе не сможет получить пять. За третье место удерживается 2 балла, за четвертое 3 балла и т. д. Отметки в группе распределяют сами учащиеся.

При такой системе школьники учатся оценивать других и тому, что их сверстники их оценивают. Однако в старших классах могут возникнуть конфликты.

При оценивании работы учащихся может применяться и другой подход. Право оценивать работу дается руководителю малой группы. Сумма баллов не регламентируется. Руководитель малой группы сообщает отметки. Однако работу руководителей оценивают эксперты, при этом учитывается, насколько адекватно руководитель малой группы оценил работу ее членов. В этом случае у руководителей и экспертов вырабатывается умение справедливо оценивать работу других людей.

Можно использовать и такой подход: в малой группе каждый ее член оценивает каждого, то есть выставляется оценка каждому. Эксперты собирают листочки, и выводится средний балл.

Могут быть и другие подходы при оценивании работы каждого участника занятия.

Данная инсценировка может видоизменяться и дополняться. Особый интерес вызывает подход, при котором кроме оценивания активности малых групп и каждого учащегося учитывается еще и уровень сотрудничества в каждой малой группе. В конце занятия эксперты выставляют отметку за уровень сотрудничества. При этом учитывается то, как оказывалась помощь друг другу при подготовке выступления,

вопросов, ответов на вопросы, возражений, не получилось ли так, что кто-то в группе высказывал только свои мысли и не прислушивался к мнению остальных ее членов.

Учить сотрудничать с людьми — очень важная задача, которая в определенной степени может решаться при применении инсценировки «конференция однородных групп».

Технологическая карта «Конференции однородных групп».

1. Преподаватель сообщает тему, пробуждает интерес.

2. Формирование малых групп.

3. Выбираются научные эксперты, технический эксперт и секретарь.

4. Выбор проблем малыми группами и обоснование их актуальности.

5. Защита проблем малыми группами.

6. Работа над выбранной и защищенной проблемой в малых группах.

7. Выступление представителя малой группы (или представителей) с освещением первого вопроса (до пяти минут).

8. «Огонь по малой группе». Вопросы к первой группе и ответы на них первой малой группой.

9. Дополнения представителей других малых групп по обсуждаемой проблеме.

10. Возражения на выступления и ответы первой малой группы.

11. Обобщение и подведение итогов обсуждения первого вопроса и т. д.

С седьмого этапа технология повторяется, но с другими малыми группами и так далее до полного изучения темы семинарского занятия.

12. Преподаватель дает анализ занятия, обобщается материал всей темы.

Технический эксперт сообщает распределение мест между малыми группами.

Технология разработана хорошо. Технологии внедрения технологии разработаны средне. Технология может не требовать времени на подготовку. Временные затраты оправдываются обучающими, развивающими, воспитывающими эффектами.

3.14. Конспект-лекция

Цели:

- Развитие у учащихся умений самостоятельной работы.

- Сокращение времени аудиторной работы.

- Предоставление возможности медленно обучающимся ученикам не отставать от общего темпа.

Учащиеся своевременно получают материал. Это может быть конспект предстоящей лекции, инструктивные или методические указания, задание по учебнику.

На следующем занятии учитель кратко излагает основные вопросы. После этого проводится обмен мнениями между учащимися.

В конце занятия педагог подводит итоги обсуждения и делает заключение.

Эта форма занятий может применяться, если решен вопрос с учебным материалом. Если есть хорошие учебники по предмету и учащиеся могут самостоятельно работать, то можно часто применять данную инсценировку.

Имеются разные варианты этой инсценировки. Инсценировка тогда эффективна, когда все учащиеся готовят материал. Необходимо мастерство учителя суметь организовать такое обсуждение материала, чтобы все были заинтересованы в подготовке домашнего задания.

Один из вариантов инсценировки: педагог кратко излагает материал, по которому учащиеся готовились дома. По ходу изложения учитель стимулирует учащихся дополнять. Это должно делаться так, чтобы все учащиеся хотели дополнить и имели такую возможность.

Другая разновидность данной инсценировки. Учащиеся получают задание дома изучить новый материал и подготовить по нему опорные конспекты. В начале урока опорные конспекты вывешиваются, рисуются на доске. Учитель тоже может представить свой. Идет краткое изложение материала с обсуждением различных вариантов конспектов. Определяются удачные находки каждого. Не нужно сравнивать между собой предложенные варианты и определять лучший из них.

На одном из таких уроков при обсуждении опорных конспектов было найдено много интересного в конспектах учеников. Конспекты, представленные в книге, были не такими полными и менее удачными для запоминания.

Эта форма занятий разработана на среднем уровне. Технологии по внедрению данной формы не обнаружены. Применение технологии при соответствующих условиях оправдывают затраты. Противопоказаний к применению не обнаружено. Требуется подготовка учителя по применению описанной технологии.

3.15. Лекция-дискуссия

Цели:

- Развитие критического мышления.

- Активизация процесса принятия материала.

Quator.ru – студенческий портал России. Учебные материалы для студентов: лекции, шпоры, конспекты, учебники более чем по 300 предметам.

Quator.ru – Все лучшее студентам!

- Более глубокое понимание изучаемого материала. Между изложением логических разделов лекции педагог организует беглый обмен мнениями. Выбор вопросов и тем для обсуждения осуществляется лектором в зависимости от контингента слушателей. Участники дискуссии могут высказывать свое мнение с места, не вставая.

Дискуссия может проводиться также в конце занятия по всему содержанию лекции.

Даже короткая дискуссия в ходе лекции оживляет учебный процесс, активизирует познавательную деятельность слушателей и, что очень важно, позволяет лектору управлять коллективным мнением группы.

Лекция -> Дискуссия -> Лекция -> Дискуссия -> Выводы

Данная технология разработана хорошо. Технологии внедрения лекций-дискуссий разработаны на среднем уровне. Если педагог хорошо владеет технологией, содержанием и аудиторией, особая подготовка к занятиям не требуется. Необходимо только продумать вопросы, которые включат учеников в дискуссию.

Временные затраты оправдывают развитие креативности. Подготовки педагога особой не требуется, противопоказанием применения технологии является неструктурированность, неуправляемость дискуссией, затянутость дискуссии. В результате такого занятия у учащихся может не сформироваться четкая структура изучаемого материала.

3.16. Лекция-консультация

Цели:

- Формирование у учащихся умений задавать вопросы.
- Усвоение материала для его практического применения. Эта технология предпочтительна при изучении темы с выраженной практической направленностью. Она может иметь следующие варианты.

Вопросы-ответы. Учитель излагает учебный материал (на это уходит 50-70% лекционного времени), он акцентирует внимание на ряде нюансов практического применения рассматриваемого теоретического положения, остальное время отвечает на вопросы слушателей.

Вопросы — ответы — дискуссия. За несколько дней до занятия учитель знакомит слушателей с его темой и собирает вопросы в письменном виде. Первая часть занятия проводится в виде изложения основных положений темы и ответов на вопросы слушателей. Развивая и дополняя их, учитель излагает материал. Вторая часть занятия проходит в форме свободного обмена мнениями по данной проблеме и ответов на дополнительные вопросы слушателей. В заключение лектор подводит итоги дискуссии.

Бывают случаи, когда вопросов от слушателей поступает очень мало или их совсем нет. Причины здесь следующие:

1) практическое применение изучаемого материала не вызывает трудностей у слушателей; в таком случае достаточно обыкновенной традиционной лекции;

2) тема настолько нова, что слушатели еще не представляют себе трудностей, с которыми могут столкнуться в практике;

3) слушатели недооценивают глубину и сложность рассматриваемой проблемы, излишне доверяя своему опыту.

Для более активного включения в работу можно применять программированную консультацию. Она отличается от обычной групповой консультации тем, что лектор сам составляет и предлагает вопросы слушателям, причем вопросы составляются на основе изучения ошибок и трудностей, возникающих в практике применения научных рекомендаций и нормативных материалов, являющихся предметом изучения.

Сначала лектор просит ответить слушателей на подготовленные вопросы, а затем проводит анализ и обсуждение неправильных ответов.

Программированная консультация проводится, как правило, после лекции или цикла лекций, посвященных определенной теме. Слушатели лучше усваивают материал, у них формируются алгоритмы правильного решения проблемы.

Для вовлечения в программированную консультацию каждого слушателя можно использовать обратную связь. Всем слушателям предъявляется вопрос и три-пять ответов, из которых один — правильный. Когда лектор объявляет правильный ответ, у слушателей, ответивших неправильно, возникают вопросы или возражения. Лектор просит слушателя, ответившего правильно, пояснить свой ответ или объясняет вопрос сам.

Занятие-консультация позволяет приблизить содержание занятий к практическим интересам слушателей. Эта технология успешно применяется при подготовке к экзаменам.

Технология разработана хорошо. Временные затраты оправдывают учебный результат. Требуется подготовка учителя в умениях отвечать на вопросы. Противопоказаний данной технологии не наблюдается.

3.17. Лекция с обратной связью

Цели:

- Активизация процесса запоминания излагаемого на занятии содержания.

- Развитие слуховой оперативной памяти.

- Получение быстрой оперативной информации о степени усвоения учебного материала на занятии.

Познавательная деятельность слушателей активизируется, если они узнают, что в конце лекции им будут

предложены контрольные вопросы с вариантами ответов.

При наличии класса с техническими устройствами, обеспечивающими обратную связь, можно существенно повысить эффективность познавательной деятельности слушателей. В начале и в конце каждого логического раздела занятия задаются вопросы с вариантами ответов. Первый — для того, чтобы узнать, насколько слушатели осведомлены в излагаемой проблеме. Если аудитория достаточно правильно отвечает на вводные вопросы, лектор может ограничить изложение лишь краткими тезисами и перейти к следующему разделу занятия.

Если число правильных ответов ниже желаемого уровня, лектор читает соответствующий раздел лекции, после чего слушателям опять предъявляются вопросы, которые задавались вначале.

Лекции с обратной связью могут проводиться как с использованием технической обратной связи, так и без них. Если ее нет, то слушатели могут отвечать на карточках. Каждый учащийся получает карточку. Педагог формулирует вопрос и дает альтернативы ответов. Учащиеся отвечают на вопрос, вписывая соответствующую цифру ответа, в колонку под номером вопроса. Карточки сдаются, и лектор сразу сообщает результаты.

Иногда в учебных лекциях после опроса сообщается оценка. После введения лекции с обратной связью заметно повышается посещаемость лекций и активность (восприятие, осмысление, понимание, запоминание) учащихся.

№ класса	Ответы на вопросы					Количество правильных ответов	
	I	II	III	IV	V		
Фамилия							
Дата							
Тема							
	Коды ответов						

Данная технология разработана хорошо. Временные затраты оправдываются объемами запоминаемого содержания.

Противопоказаниями применения данной технологии являются занятия, на которых не требуется запоминание материала. Если на лекциях требуется принятие материала, эмоциональное сопереживание с педагогом, то эта технология не применяется.

3.18. Магнитофонный опрос

Цели:

- Проверка знаний, умений учащихся. Активизация обучающей функции контроля.
- Развитие речевых умений (грамотности, точности понятности, краткости выражения мысли).
- Стимулирование учащихся совершенствовать речевые умения.

Магнитофонный опрос является сильным фактором развития речи учащихся. При его введении учащиеся начинают дома записывать и прослушивать себя на магнитофоне. Эти занятия в заметной степени способствуют развитию умений учащихся точно, кратко, понятно и правильно излагать свои мысли.

Магнитофонный опрос широко практиковался В. Ф. Шаталовым для решения одной из важнейших проблем школы — увеличения времени говорения учащихся на уроке при проверке предметного материала.

Магнитофонный опрос имеет и стрессовые стороны. Учащиеся, не подготовленные к его введению, испытывают дискомфорт. Поэтому использование этой формы должно быть тщательно продумано. Начинать его нужно с сильных, уверенных учащихся. Первое время учащиеся отвечают на магнитофон по желанию.

1. Подготовительный период. Необходимо подготовить простой и надежный магнитофон или диктофон. Педагог должен уметь его использовать в режиме записи и воспроизведения. Удобны магнитофоны со встроенным микрофоном. На подготовительном периоде педагог тренируется в записи и воспроизведении своей речи.

2. На предшествующем опросу занятию, в перерыве, учитель договаривается со смелым и успевающим учащимся о том, что в следующий раз он будет записывать свой ответ на магнитофон. Если ответ, по мнению отвечающего, будет удачным, то за него может быть поставлена отметка в журнал. Обычно в личной беседе удается решить проблему первого выступающего.

3. Магнитофонный опрос применяется тогда, когда учащиеся выполняют какую-то работу: воспроизводят опорные конспекты, пишут самостоятельную работу и т. п. Запись ответа учащегося в тот

момент, когда класс не занимается своим заданием, бессмысленна либо имеет не очень большой эффект.

Учитель приглашает ученика к магнитофону, который стоит в стороне от стола. Ученик садится за магнитофон, включает его и начинает свой ответ. По окончании ответа выключает магнитофон и садится на место. Можно пригласить следующего ученика. Однако на первом занятии этого можно не делать. Некоторые учителя в момент ответа ученика на магнитофон проводят тихий опрос у доски. Таким образом, ученикам предоставляется возможность практиковаться в устной речи значительно больше времени, чем при обычных подходах к опросу.

4. Проверка записи ответа производится после урока с учащимся, а при постоянном применении этой формы опроса без него. Первое время запись прослушивает учитель, оценивает ее и выставляет отметки в журнал. Однако это может существенно увеличить время работы педагога, что приведет к нежеланию применять магнитофонный опрос. Поэтому впоследствии прослушивание проводят сами ученики этого или другого класса. Прослушивание и оценивание записей ответов стимулируется учителем различными средствами: отметкой, оценкой и т. п.

Технология разработана на среднем уровне. Технологии внедрения технологии не обнаружено. Временных дополнительных затрат на уроке не требуется. Применение технологии оправдывает затраченное время. Противопоказанием применения является неподготовленность отвечающего и отсутствие четкого порядка в классе.

3.19. Мастерская

Цели:

- Обучающие: обучение умениям ставить проблемы; обучение умениям творчески искать ответ.
- Развивающие: развитие креативных умений.
- Воспитывающие: воспитание уверенности в своих творческих способностях.

Мастерские получили развитие от творческих мастерских французских педагогов. В университете педагогического мастерства их успешно развивают И. А. Мухина, В. А. Степихова и другие сотрудники университета.

Мастерская получила свое название, потому что дети 'сами добывают и обрабатывают предметные знания и умения. В ходе мастерских учащиеся также обучаются осознавать свои различные психические состояния и учатся ими управлять.

Основные идеи мастерских состоят в том, чтобы создать условия учащимся для индивидуального выдвижения идеи и ее развития как в индивидуальной, так и в групповой работе. В процессе совместного обдумывания проблемы возможен переход на новый качественный уровень, что ведет к новому видению проблемы.

В настоящее время разработаны мастерские по разным предметам, по разным темам предметов. Имеются мастерские обучения педагогов, мастерские ведения мастерских. И. А. Мухина попыталась обобщить опыт проведения мастерских и выделить общий алгоритм.

Фаза индукции. На этой фазе учащиеся формулируют, ставят проблему. Нередко при традиционном обучении либо нет проблемы, либо ее формулирует учитель. В мастерских проблемы ставят участники. Задание должно быть приближено к потребностям учащихся, опираться на их имеющийся опыт. Предлагаемый для постановки проблемы материал (слово или слова, предметы, рисунки, какие-то физические явления, внутренние психические образы и т. п.) должен быть в зоне понимания учащихся.

Так, на одном из занятий по русскому языку дети открывали правило написания слов, в которых используется разделительный «ъ» и «ь» знаки. Учитель А. Л. Русакова подготовила заранее тексты. Детям на уроке были предложены эти тексты. Они должны были их проанализировать и выяснить, что же в них необычного.

Например, в тексте были такие предложения: «Не за то волка бьют, что сер, а за то, что овцу сел. Ручьи солются — река будет, люди объединятся — силу их не победить.»

Работа с материалом. Идет анализ материала. Учащиеся анализируют материал, выдвигая безумные идеи. В работе мастерской не бывает плохих идей. На этом этапе детям можно подсказать какие-то приемы творчества. Например: что было бы, если бы..., води карандашом по бумаге, соедини любые слова и т. п.

На первом этапе каждый самостоятельно работает над своим листом. Мешать друг другу нельзя. Иногда в мастерской работа начинается сразу в группе. Каждый из вариантов имеет свои плюсы и минусы. При индивидуальной работе у каждого ученика есть возможность сосредоточиться, поискать собственное решение проблемы, не подвергаться воздействию мыслей других учеников.

Если материал предназначен для работы в малой группе, то тогда идет сразу коллективный поиск.

На следующем этапе идет обсуждение в малой группе, если до этого была индивидуальная работа. Это представление всем какого-то промежуточного своего результата. Этот этап французские педагоги называют «социализацией». На этом этапе может быть коррекция своей работы, дополнение, улучшение.

Очень важным требованием, как нам представляется, является обучение учащихся умениям и желаниям искать в других работах положительное, примечательное, уникальное.

В нашем примере дети анализировали тексты, искали необычное. Дети пытались сформулировать

правила написания разделительного твердого и мягкого знаков.

Социализация. После обсуждения в малой группе, дополнения своих работ ребята вывешивают их на стенах. Можно знакомиться с другими работами, рассказывать о своей. Идет свободное общение. Дети ходят по классу, смотрят, задают вопросы, высказывают свои мнения.

Целесообразно ввести принцип общения «нахождение успеха». Нужно пытаться в любой работе найти интересный, примечательный момент и об этом сообщить автору работы. Отрицательные моменты не высказываются.

Таким образом, первичная социализация своего творчества может быть в малой группе, а основная перед всем классом. Здесь необходимо соблюдать принцип добровольности. Если кто-то из учащихся сегодня не хочет представлять свою работу, то он должен иметь право это сделать.

Фазы «работа с материалом» и «социализация» могут чередоваться в процессе работы мастерской.

Рефлексия. Учащиеся рассказывают о своих чувствах, которые у них возникали в процессе работы мастерской. Дети учатся ощущать свои чувства и их высказывать. Это очень важный момент мастерской и поэтому мастерские можно называть не только педагогическими, но и психологическими, так как в них идет работа с психическим материалом.

На этой фазе учащиеся могут также сообщить о том, чему они сегодня научились.

И. А. Мухина обобщила принципы проведения мастерских: 1. равенство всех участников, включая педагога;

2. ненасильственное вовлечение в процесс деятельности;

3. отсутствие оценки (точнее, отметки, так как оценка есть и должна быть, но только положительная); 4. отсутствие соперничества, соревнования; 5. чередование индивидуальной и групповой работы; 6. важность не столько результата творчества, сколько самого процесса; 7. разнообразие используемого материала; 8. ответственность каждого за свой выбор. Анализ публикаций с описанием мастерских (А. А. Окунев и др.) и практической работы в мастерских позволяет сделать некоторые предварительные выводы. Мастерские являются разновидностью проблемного метода обучения, который имеет большую историю в нашей стране. Огромная заслуга разработчиков состоит в конструировании большого разнообразия педагогических технологий проведения занятий по разным предметам и с различными целями.

В мастерских у детей развивается креативное мышление, воображение. У учащихся развивается мотивация, интерес к предмету. Дети, сами открыв какие-то истины, лучше их запоминают и лучше могут их использовать в разных ситуациях.

У детей развиваются умения и желания сотрудничать при выполнении коллективной творческой деятельности. Идет становление позитивной, адекватной Я-концепции, формируется ответственность.

Технологии проведения мастерских разработаны хорошо. Но есть еще перспективы в этом направлении. Технологии внедрения технологий имеются. Временные затраты оправдываются развивающими, воспитывающими результатами. Однако для обучения предметным знаниям, умениям есть менее трудоемкие технологии, которые более эффективны при условии, если в данном классе имеется сильная мотивация на усвоение знаний, умений. К сожалению, такое желание бывает не часто в обычных классах обычных школ. Однако это очень сильно зависит от педагогов.

Требуется основательная подготовка педагогов. Противопоказаниями применения мастерских является недостаточная подготовка педагогов в организации творческого процесса в классе.

3.20. Мнемотурнир

Цели:

- Восстановление в памяти, повторение и закрепление ранее воспринятой информации, формирование связей между отдельными частями информации.

- Развитие памяти слушателей.

- Активизация обучающей функции контроля знаний.

- Активизация стимулирующей функции опроса.

- Формирование законопослушания. Применяется несколько вариантов мнемотурнира, в зависимости от времени, которым располагает преподаватель, и целей опроса. Мнемотурнир позволяет сделать опрос более интересным как для преподавателей, так и для учащихся, избавить преподавателей от рутинности проверочной работы, сделать оценки более объективными и эффективными, устранить конфликтную ситуацию, которая может возникнуть между преподавателем и учащимся, развить речь учащихся. Этот вид бесконфликтного опроса все чаще используется в педагогической практике.

1. Сообщается тема, цель и пробуждается интерес.

2. Назначаются эксперты и секретарь.

3. Сообщается организационный регламент и правила сотрудничества: а) сколько будет предъявлено вопросов; б) сколько времени дается на индивидуальное обдумывание ответа; в) сколько времени дается на консультацию в группе или с советом.

4. Формируются подгруппы. Этого этапа может не быть.

5. Преподаватель либо эксперты задают письменно или устно первый вопрос. Желательно вопросы

предъявлять письменно: на доске, через кодоскоп, на карточках и т. п. Устное предъявление может привести к ошибкам в восприятии вопроса, в его понимании.

6. Каждый учащийся обдумывает вопрос и отвечает на него. Заносит ответ в карточку в колонку «я». Эксперты и преподаватель следят за тем, чтобы на этом этапе не было общения. За нарушение можно наказать отрицательными баллами. По истечении времени учащиеся должны поставить после последнего слова скобки и в них вписать цифру, которая определяет

Я	Группа	Эталон	Балл
1. Ответ (2)			

его степень уверенности: 0 — не уверен; 1 — сомневаюсь; 2 — уверен. Это делается по нескольким причинам: для измерения степени уверенности учащегося, его Я-концепции, а также для того, чтобы не было потом возможности вписать что-то новое, когда будет предъявлен эталон ответа. Если ответа нет, то необходимо поставить прочерк напротив цифры вопроса. Эксперты и преподаватель должны проследить, чтобы это сделали все учащиеся. За нарушение правила можно наказывать отрицательными баллами.

7. На следующем этапе после самостоятельного выполнения можно проконсультироваться в группе, если было разделение на подгруппы, или у соседа. Скорректированный ответ вносится в листок самоконтроля в колонку «группа». Ставится балл степени уверенности.

Я	Группа	Эталон	Балл
1. Ответ (2)	1. Ответ (2)	1. Запись этал	от 0 до 1

8. Отвечает устно подгруппа или отдельный учащийся. Этот этап предполагает развитие умений устной речи.

9. Преподаватель или эксперты сообщают правильный ответ (эталон ответа). Этот ответ вносят в карточку в третью колонку. Если времени недостаточно, то запись правильных ответов учащимися может и не производиться. Однако преподаватель должен помнить, что такая запись особенно полезна тем, кто дал неправильный ответ на данный вопрос.

10. Каждый учащийся выставляет себе балл по данному вопросу. Если ответ учащегося полностью совпал с

эталонном ответа, то при 5 вопросах выставляется 1 балл, если ответ верен наполовину, то балл уменьшается в два раза. При стандартных ответах эта процедура довольно проста. Однако если ответы творческого характера, то установить степень совпадения своего ответа с эталоном более сложно. Так последовательно предъявляют все вопросы мнемотурнира.

11. После предъявления всех вопросов каждый учащийся выставляет себе итоговый балл по данному мнемотурниру. Для этого достаточно суммировать все баллы по каждому вопросу.

12. Преподаватель просит поднять руки тех, кто поучил от 4,5 до 5 баллов. На доске записывает количество. Далее предлагает поднять руки тем, кто получил от 3,5 до 4,4 балла. Результаты также заносятся на доску. Потом поднимают руки те учащиеся, кто получил от 2,5 до 3,4. На этом процедура заканчивается. После этого преподаватель говорит примерно следующее: «Сегодня результаты мнемотурнира распределились следующим образом. Пять баллов у нас получили 10 человек (округляем баллы от 4,5 до 5 баллов. При сомнениях, балл трактуется в пользу ученика). Четыре балла получили 9 учеников (округляем баллы от 3,5 до 4,4), Три балла у нас получили три человека, два балла получили четыре человека». Это делается для того, чтобы каждый увидел свои результаты в сравнении с другими.

13. Листки контроля сдаются экспертам. Они проверяют правильность баллов по каждому вопросу и итоговый балл. В это время группа работает над другим учебным заданием, преподаватель может объяснить типичные ошибки и т. п. Иногда можно провести взаимопроверку. Учащийся отдает свой листок для проверки и получает листок, который он в свою очередь должен проверить. После проверки внизу учащийся пишет: «Проверил» и ставит свою подпись.

14. Эксперты подсчитывают среднее арифметическое правильных ответов в группе, распределение мест между отдельными подгруппами (или отдельными учащимися) и сообщают результаты.

15. Преподаватель эмоционально, коротко подводит итоги и обобщает результаты: какова успешность усвоения материала, на что обратить внимание и т. п. Здесь применен полный алгоритм мнемотурнира. Если времени для опросов мало, то могут применяться и сокращенные варианты. 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 5, — сокращенный вариант. 1, 3, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 15 —сокращенный вариант.

Технология разработана хорошо. Технология внедрения мнемотурнира не обнаружена. Временные затраты оправдываются учебными "результатами учащихся. Противопоказаний применения технологии не обнаружено. Для ее применения требуется подготовка учителей.

3.21. Обмен текстами

Quator.ru – студенческий портал России. Учебные материалы для студентов: лекции, шпоры, конспекты, учебники более чем по 300 предметам.

Quator.ru – Все лучшее студентам!

Цели:

- Обучение чтению в начальных классах.
- Обучение сотрудничеству.
- Развитие интереса к чтению.

Используется в начальных классах в послебуквенный период.

I. Подготовительный период. Учитель заготавливает короткие тексты в 4-12 строк, желательно с картинками. Эти тексты можно вырезать из старых книг. II. Работа в парах сменного состава.

1. Каждый ученик получает по одной карточке с текстом. Каждый ученик самостоятельно читает свой текст. Учитель отвечает на вопросы, объясняет то, что непонятно.

2. Ученики ищут себе пары. В паре один из учеников читает первым свой рассказ. Другой ученик слушает, может следить глазами по тексту. Если есть желание, то слушающий ученик задает вопросы.

3. Затем читает свой текст второй ученик, а первый

4. После этого ученики обмениваются текстами и ищут себе новых собеседников.

Учащиеся работают с увлечением, особенно если тексты интересные. Каждый хочет узнать больше новых текстов. Стимулирует учащихся к работе и предварительная инструкция учителя. Например: «Ребята! Через 15-20 минут вы мне сообщите, сколько рассказов прочитал каждый из вас. Что нужно сделать, чтобы хорошо читать?»

Чем больше у учащегося встреч, тем он лучше начинает читать. В старших классах эта инсценировка усложняется.

Технология разработана хорошо. Технологии внедрения технологии имеются. Временные затраты оправдываются учебными результатами. Особая подготовка педагога не требуется.

3.22. Опрос пятерых

(в основу положены идеи учителя В. В. Гладких)

Цели:

- Проверка знаний учащихся в относительно комфортных условиях.
- Развитие умений формулировать вопросы.
- Улучшение психологического климата в классе.
- Совершенствование объективности контроля знаний.
- Снижение конфликтности во время опроса.
- Разгрузка учителя от интеллектуального напряжения во время опроса.

1. Учитель или ученик-учитель вызывает к доске 5 человек.

Ученикам, сидящим на своих местах, сообщается, что каждый из них должен быть готов задать вопрос стоящим у доски. Можно пользоваться конспектом. Назначается секретарь. Если в аудитории мало учеников, то к доске можно вызывать троих и даже двоих. Чем меньше учеников у доски, тем большая у них напряженность, но и большая возможность активности.

2. Начинается «огонь по стоящим». Учитель (ученик-учитель) подает знак (называет имя ученика, делает указующий жест и т. п.) одному из участников. Если разрешить задавать вопросы по желанию, активные ученики получают возможность реализовать себя.

Однако часть учеников при этом останется пассивной. Поэтому нужно менять тактику: и вызывать по желанию и обращаться к тем, кто не поднимает руку.

3. Названный ученик, не вставая с места, задает вопрос.

4. Первый из учеников (слева ли справа) сообщает о том, принял ли он вопрос. Возможна ситуация, когда вопрос не принимается по разным причинам: иногда он сформулирован непонятно; иногда в вопросе несколько вопросов и непонятно, на какой же отвечать; есть вопросы, на которые нужно давать очень пространственный ответ. В таких ситуациях опрашиваемый имеет право не принимать вопрос. Арбитром в этом случае служит учитель.

После того как опрашиваемый принял вопрос, он сообщает о том, будет ли он отвечать сразу или ему необходимо время для обдумывания ответа (если вопрос сложный). При опросах по иностранному языку, математике, где требуется давать сразу перевод слова или сообщать ответ на сложение, вычитание, умножение, деление, длительная пауза не требуется. Если ученик знает, то отвечает, а если не знает, то пауза ничего не даст. Если ученику необходимо время для обдумывания, то тогда вопрос задается следующему ученику, а предыдущий собирается с мыслями. Второй ученик также имеет право отказаться от вопроса и попросить время для обдумывания.

Затем предоставляется возможность ответить первому ученику.

5. Учащийся, который задавал вопрос, оценивает правильность ответа и называет отметку, которая может выражаться как цифрой от 0 до 5, так и обозначением плюс либо минус. Когда ставится отметка в пятибалльной системе, то идет более точное измерение и оценка ответов. При оценках плюс, минус точность измерения уменьшается.

Предпочтительнее, чтобы ответ оценивали сами учащиеся, авторы вопроса. Это может делать и

научный эксперт, выбранный из числа учащихся, однако такой подход несколько снижает ответственность и активность других учеников.

6. Секретарь ставит отметку у себя в списке (либо на доске, напротив фамилии отвечающего).

Если первый учащийся не смог ответить на поставленный вопрос, то отвечает его сосед. В случае, когда никто из стоящих у доски не смог ответить, можно дать возможность ответить автору вопроса.

7. Учитель (ученик-учитель) подает знак другому учащемуся, сидящему на своем месте. Он задает вопрос, на который отвечает следующий по очереди учащийся, стоящий у доски. Автор вопроса оценивает ответ. Секретарь фиксирует отметку.

Можно задавать по 3, 4, 5 вопросов каждому из стоящих у доски.

7. После того как проведен «огонь по стоящим», секретарь подсчитывает средний балл каждого и сообщает результаты. Эта средняя отметка может быть выставлена в журнал.

8. Если кто-то из отвечающих у доски не согласен со своей отметкой, то он может это высказать. В такой ситуации он остается у доски, и ему задают новые вопросы.

Данная форма опроса стимулирует активность всех учащихся. Они находятся в постоянном интеллектуальном напряжении, учатся задавать вопросы. Исследования показывают, что нередко ученики задают сложные вопросы, которые не решаются задавать учителя.

Наблюдается лучшее усвоение материала, так как при подготовке вопроса ученики еще раз его осмысливают, а слушая правильный ответ у доски, учатся отвечать кратко и точно. Опросы учащихся и педагогов показали, что присутствие у доски нескольких учащихся приводит к уменьшению стрессового состояния и даже к полному его снятию («я не один такой»). Если учитель правильно применяет инсценировку, настраивая всех на доброжелательные отношения, то это еще больше снижает стрессовость процедуры. Этот опрос может быть использован как подготовительный этап к устному ответу у доски одного ученика с пространственным изложением материала.

Данную инсценировку можно применять во всех классах, в вузах, на ФПК.

Учитель школы № 504 Л. Н. Демиш несколько модифицировала методику. К доске, кроме отвечающих и секретаря, приглашаются и научные эксперты. Три первых вопроса задаются из аудитории, два последних — формулируют научные эксперты.

Следует учесть, что данная технология опроса кроме большого количества плюсов имеет и некоторые слабые моменты. У учащихся во время опроса не формируется целостный образ изучаемого материала, поэтому инсценировка не может заменить все виды опросов, а должна применяться наряду с другими и прежде всего там, где требуется развитие интереса как к предмету, так и к занятиям. Она также эффективно решает проблемы формирования умений формулировать вопросы, что весьма важно в жизни.

Технология инсценировки разработана хорошо. Технологии ее внедрения не обнаружены. Временные затраты оправдываются обучающими, развивающими результатами. Особой подготовки учителя не требуется. Противопоказаний данной технологии не обнаружено.

3.23. Определение понятий

Цели:

- Научить учащихся понимать каждое слово в предложении.
- Помочь учащимся осознать необходимость более внимательного отношения к каждому слову в предложении.
- Формирование умений сотрудничать в группе при выполнении учебного задания.

Учитель начинает объяснение с того, что понимание слова — это представление (видение, слышание, осязание и т. п.) учащимся образов тех предметов или явлений, которые оно обозначает. Но не только представление. Это первый уровень понимания слова.

Полное понимание слова есть тогда, когда учащийся называет структурные элементы предмета или явления (из чего состоит) и функциональные его особенности (для чего служит, что с ним можно делать и т. п.).

Занятие проводится следующим образом:

1. Все учащиеся разбиваются на малые группы.

2. Каждая группа получает текст. Во всех группах тексты могут быть как одинаковыми, так и разными. Характер текста зависит от возраста учащихся. В первом классе он может быть взят из сказок. В старших классах текст может быть научным, представлять собой отрывок из художественного произведения. Текст может быть из литературы.

Учитель сообщает, что необходимо найти непонятные слова в предложениях и выяснить их значение с помощью справочных изданий, словарей, консультаций у учителя.

3. В группах идет работа над текстом. Учащиеся в совместной работе стараются найти незнакомые, непонятные слова и выяснить их значение.

4. После того как задание выполнено, начинается «огонь по малой группе». Очередность групп отвечающих и задающих вопросы может определяться по жребию. Все группы задают по очереди вопрос вначале одной группе, потом второй и т. д. Например:

Quator.ru – студенческий портал России. Учебные материалы для студентов: лекции, шпоры, конспекты, учебники более чем по 300 предметам.

Quator.ru – Все лучшее студентам!

4. 1. Одна из групп задает вопрос.

4. 2. Представитель группы, которой задается вопрос, должен сразу ответить. Время на обдумывание давалось на третьем этапе.

4.3. После ответа на вопрос одна из групп оценивает его правильность. Это могут быть баллы от 0 до 2. Может быть и другая система оценок. Группа экспертов назначается поочередно, из числа групп, которые задают вопросы.

Задается вопрос представителем другой группы. Звучит ответ и дается оценка ответа экспертной группой, в роли которой может выступать любая группа, в том числе и та, которая задавала вопрос до этого.

5. Подведение итогов. Учитель может назвать группу, которая больше набрала баллов. Дается уточнение слов, значение которых понималось неправильно.

Данная инсценировка может иметь и другой сценарий. В качестве экспертов, оценивающих содержание вопросов, ответов, могут выступать учащиеся, которые были выбраны на эту должность.

Задача экспертов — оценивать и выставлять баллы в таблицу на доске.

Технология разработана хорошо. Технологии ее внедрения не обнаружено. Результаты понимания понятий хорошие. Требуется подготовка педагога. Данная технология требует психологического сопровождения.

3.24. Отгадай, о ком говорим

1. Цель. Развитие уверенности в себе. Научиться уверенному поведению в разных ситуациях.

2. Возраст, время. С 5 до 17 лет. От 7 до 20 мин.

3. Подготовка. Преподаватель должен иметь опыт групповой работы.

4. Материалы. Нет.

Процедура. Руководитель предлагает учащимся поиграть в игру «Отгадай, о ком говорим». Для этого он предлагает одному из учащихся выйти из класса. Оставшимся предлагается определить, о ком класс будет говорить. Таким образом, выбирается один из учеников. Всем дается инструкция: «Говорить можно только о хороших качествах. Ничего отрицательного называть нельзя». После этого предлагается вышедшему учащемуся вернуться в аудиторию.

Руководитель занятия предлагает начать описывать качества отгадываемого ученика. Ученики отмечают в своем высказывании только одно качество. Обычно в начальной школе процесс описания начинается с таких выражений: «Он всегда делает уроки»; «Он помогает маме»; «Он заботится о других». Отгадывающий после высказывания учеников называет имя предполагаемого, по его мнению, ученика, о котором говорят. Процесс отгадывания (атака положительными эмоциями) заканчивается правильным называнием имени отгадываемого.

Это упражнение может проводиться со всем классом на классных часах. Оно способствует улучшению психологического климата в классе, имеет коррекционные, терапевтические эффекты. Данная технология не имеет аналогов по силе группового воздействия на эмоциональную сферу ученика, на формирование психологического климата в классе.

Данная технология опробована на педсоветах с педагогами. При правильном проведении она позволяет создать в педагогическом коллективе высокий уровень позитивного эмоционального накала.

Трудоемкость подготовки проведения минимальная. Требуется подготовка педагогов. Может применяться довольно часто с различными вариациями до того момента, пока не наскучит ученикам.

3.25. Пары и группы сменного состава

Цели:

- Обучить учащихся структурировать материал, выделять стержневые мысли, представлять их зрительно в хорошо запоминаемой форме.

- Развитие умений говорить.

- Обучение сотрудничеству.

1. На первом этапе педагог рассказывает о различных формах представления стержневых мыслей.

Первый вид самый простой — это представление стержневых мыслей в виде слов или коротких предложений. Данные слова или предложения записываются в столбик и нумеруются. (Эта форма использовалась, например, в рис. 1, стр. 11. Цели обучения и воспитания в школе.)

Второй вид оформления стержневых мыслей — это «придание лица» данному листу. На этом уровне слова, обозначающие стержневые мысли, соединяются друг с другом определенным образом. К этому уровню относятся схемы «паучок», «генеалогическое древо», «выберем себе тропинку».

Третий вид оформления — это представление стержневых мыслей через сокращения и замену их условными обозначениями, знаками.

Желательно, чтобы образцы этих видов оформления листов опорных сигналов были представлены классу и находились перед глазами учащихся.

2. На втором этапе учащиеся объединяются в малые группы. Каждая малая группа получает свой текст и читает его. Тексты у всех разные.

3. После этого в группах каждый учащийся самостоятельно составляет опорный конспект данного

текста.

4. На следующем этапе учащиеся общаются в парах сменного состава, обмениваясь мнениями об опорных конспектах друг друга. На этом этапе можно изменять свои опорные конспекты.

5. На следующем этапе идет групповое обсуждение опорного конспекта. Группа может либо взять какой-то из уже созданных опорных конспектов, либо на основании созданных разработать новый. На этом этапе группа определяет выступающего, который должен будет «озвучить» опорный конспект перед всем классом.

6. На этом этапе представитель одной из групп выступает по определенному опорному конспекту и излагает содержание прочитанного текста. Все учащиеся должны слушать. В этот момент приступает к своим обязанностям технический эксперт, который обеспечивает выполнение норм.

7. После выступления представители других групп могут задать вопрос. На вопросы даются ответы. Этот вид работы может оцениваться (баллы выставляются в таблицу). Очередность вопросов устанавливается техническим экспертом.

8. На восьмом этапе представители других групп могут, если есть основания, дополнить выступавшего.

9. На девятом этапе представители других групп высказывают возражения по выступлению, ответам на вопросы.

На этом работа с первым текстом заканчивается. Педагог или научные эксперты подводят итоги.

На следующем этапе выступает представитель другой группы и так далее, пока все не выступят.

Инсценировка заканчивается подведением итогов. Можно подсчитать количество баллов, которые набрала каждая группа, и записать сумму в колонку сумм. Можно при этом распределить места. Этот вид подведения итогов используется в школе. Его сильной стороной является стимулирование состязательности между группами, формирование сплоченности внутри малых групп. Иногда после таких инсценировок меняются отношения между ребятами от отрицательных до положительных. Однако такой вид подведения итогов не способствует формированию сплоченности, сотрудничества всего класса. Чтобы избежать этих отрицательных последствий, желательно при оценке работы найти в каждой группе положительные моменты и их отметить. После этого можно показать каждой группе пути улучшения выполнения учебных заданий.

Технология разработана хорошо. Результативность технологии хорошая. Требуется подготовка педагога. Противопоказаний применения технологии не установлено.

3.26. Пары сменного состава (блоки)

Цели:

- Формирование умений решать задачи.
- Обучение умениям говорить, используя материал изучаемого предмета.
- Обучение умениям общаться (объяснять, задавать вопросы, возражать, используя учебный материал).

Инсценировка проводится на уроках математики, физики, русского языка и других.

1. Преподаватель подготавливает карточки, в которых могут быть две или три задачи, диктанты по разным предметам и т. п. Карточек делается столько, сколько учеников в классе. Может быть сделано несколько лишних карточек. В каждой карточке разные задачи, которые могут различаться по уровню сложности. Так, например, один блок состоит из задач повышенной сложности. Второй блок — из задач средней сложности. Третий блок включает простые задачи.

2. На втором этапе формируются малые группы. Оптимальный состав малой группы — восемь человек. Оптимальное количество групп — три. Они могут различаться уровнем обученности учащихся по данному предмету. Так, в первый блок входят учащиеся высокого уровня обученности, во вторую группу — ученики, владеющие умениями по данному предмету на среднем уровне. В третью — учащиеся с низким уровнем умений и знаний. На этом этапе может выбираться руководитель группы.

3. На третьем этапе каждый учащийся выполняет задания своей карточки самостоятельно. Учащимся, нуждающимся в помощи, помощь оказывают либо преподаватель, либо ученики, решившие свои задачи. Помощь может оказываться учениками из других групп. Этот этап длится до полного выполнения заданий всеми учащимися.

4. На этом этапе работа осуществляется в парах. Все ученики разбиваются на пары внутри блока. Работа в паре проходит следующим образом. Один из учеников объясняет решение первой задачи своему партнеру. Второй слушает, осмысливает, задает вопросы. Затем они меняются ролями.

а) 1о-> карт. 1 <-o2

б) 2о-> карт. 2 <-o1

5. На пятом этапе каждый ученик решает первую задачу из карточки соседа самостоятельно.

а) 1о-> карт. 2

б) 2о- карт. 1

6. На этом этапе учащиеся берут тетради друг у друга и проверяют правильность решения задач. Если они неправильные, то идет повторное объяснение.

7. После усвоения первой задачи из карточки соседа каждый учащийся самостоятельно решает вторую задачу.

Quator.ru – студенческий портал России. Учебные материалы для студентов: лекции, шпоры, конспекты, учебники более чем по 300 предметам.

Quator.ru – Все лучшее студентам!

8. После решения задач ученики обмениваются тетрадями и проверяют их. Если решение неправильное, то идет объяснение второй задачи. Этот этап длится до полного усвоения решения задач. Ученики пишут в тетрадях друг друга «проверил» и ставят свою подпись, затем обмениваются карточками, благодарят друг друга за сотрудничество и пересаживаются к другим ученикам.

9. Обычно в каждом блоке две пары синхронно заканчивают работу. Таким образом смена состава пар не вызывает задержки.

Работа в новой паре проходит по тому же алгоритму. Отличие состоит только в том, что новому собеседнику учащийся объясняет решение задач той карточки, с которой он работал перед этим. Таким образом, каждый раз ученики, выполнив задания, выступают в роли учителей. Идет смена не только учеников, но и карточек.

Эта инсценировка может продолжаться как один, так и несколько уроков. Ученики, освоив карточки своего блока, могут переходить в другой блок, более высокого уровня. Ученики первого блока могут получать задания повышенной сложности и продолжать свое движение.

Инсценировка позволяет осуществить задачи дифференциации обучения, не меняя состава класса, без лишних затрат со стороны педагогов.

Состав учеников в блоках на разных уроках должен меняться в зависимости от уровня образованности учащихся по этим предметам. Длительное существование блоков приводит к отрицательным последствиям. У одних учеников может формироваться надуманная, завышенная, неадекватная Я-концепция, у других учеников заниженная Я-концепция. По гуманитарным дисциплинам, где уровень обученности не очень сказывается на выполнении заданий, нужно позволить менять структуры групп, которые формируются на точных дисциплинах.

9. Ученики составляют новые пары, и работа продолжается.

Технология хорошо разработана. Имеется технология ее внедрения (В. К. Дьяченко). Временные затраты на подготовку большие. Внедрение технологии оправдывает затраченное на занятиях время.

3.27. Подготовка к экзамену (технология Шаталова — Границкой)

Цели:

- Обучающие: подготовка к экзамену или зачету посредством воспроизведения всего пройденного материала.

- Развивающие: развитие функции памяти — воспроизведения; развитие речи учащихся.

- Воспитывающие: формирование отношений сотрудничества; формирование позитивной адекватной Я-концепции.

Данное занятие может проводиться начиная с начальной школы и по одиннадцатый класс.

1. Учитель сообщает учащимся, что на следующем уроке (или через несколько уроков) будет предварительная проверка знаний перед экзаменами. Предоставляется возможность каждому желающему ученику задать учителю вопрос по пройденной теме.

2. Ученики задают вопросы, а учитель отвечает на них. Такая процедура может проходить весь урок.

Сообщается ученикам, что к следующему уроку необходимо подготовиться к ответу на несколько вопросов.

3. На следующем уроке 8-10 желающих готовят у доски записи ответов и отвечают перед всем классом на свой вопрос.

4. Отлично ответившие на вопросы могут экзаменовать других по этим вопросам. Каждый ученик может экзаменовать только по тому вопросу, на который он ответил.

Экзаменатор сам отвечает другим ученикам по другим вопросам. Таким образом, ученик опрашивает других по тому, что сдал, и сдает то, что еще не сдал. Так каждый ученик должен получить оценку по всем вопросам.

На стене вывешивается ведомость, в которой по вертикали расположены фамилии ребят, а по горизонтали — номера вопросов.

Очень важный момент! Напротив фамилии экзаменатора под тем вопросом, по которому он принимает зачет, клеточка окрашивается в яркий цвет. Это делается для того, чтобы все видели, кому можно сдавать зачет и по какому вопросу.

Сдавший зачет может получить право от учителя принимать зачет у других. Ученики могут принимать зачет не по одному, а по нескольким вопросам. Таким образом, у ребят есть выбор, кому сдавать зачет.

И еще один важный момент. Желательно, чтобы каждый ученик был экзаменатором хотя бы по одному вопросу. И может получить, что в какой-то момент успешный ученик сдает зачет менее успешному. Это важный психологический момент, который имеет большое воспитательное значение для менее успешного. Идет коррекция Я-концепции в позитивную сторону.

Отметки «три» и «четыре» в ведомость выставляются карандашом и, если пожелает отвечающий, «пять» выставляется фломастером или пастой.

Процесс занятий может занимать как один, так и несколько уроков в зависимости от временных возможностей учебного процесса.

Процесс подготовки трудоемок. Результативность занятия оправдывает затраченное время. Требуется хорошая подготовка учителя по содержанию предмета. Особой подготовки по технологии урока не требуется.

Противопоказаниями данной технологии являются следующие моменты. Если учитель слабо знает содержание предмета, то могут быть проблемы в самом начале инсценировки. Каждый ученик должен быть экзаменатором хотя бы по одному вопросу. Слабым ученикам можно подобрать легкие вопросы.

3.28. Пластилин

Цели:

- Помочь ребенку понять изучаемый материал посредством демонстрации его значения в пластилине.
- Обучение учащихся проникновению в глубину значений слов.
- Развитие креативности, творческих детей при материализации своих мыслей.
- Развитие уверенности детей в творческом выражении своих мыслей.

Как уже отмечалось выше, понимание слов вызывает у детей большие затруднения. Через какое-то время дети адаптируются к учебному процессу и стараются не очень вникать в смысл слов. Они пытаются защитить себя таким образом от избыточной информации; если они будут пытаться понять все, что задают учителя по всем предметам, то у них не хватит суток. Однако проблема понимания слов остается. Очень часто именно простые слова остаются непонятными детям. Для более глубокого понимания слов иногда необходимо остановиться и направить учеников на глубокое понимание слов. Для этого можно использовать «пластилин».

Посредством пластилина можно продемонстрировать любую мысль. Во время изображения из пластилина мысли происходит ее глубокое понимание.

1. Ученику дается слово или он сам его придумывает. Это слово может обозначать объект или явление. Он должен ярко представить значение этого слова во всех подробностях. Например, ребенку предлагается слово «часы».

2. Ученик берет пластилин и лепит из него элементы, из которых состоит этот объект или явление. Художественное мастерство здесь не имеет значения, и оно не оценивается. Элементы должны быть больших размеров. Чем больше размеры, тем глубже понимание. Например, ребенок лепит часы. Он обозначает цифры так, как ему нравится.

3. После того как он вылепил первый элемент, он делает к нему ярлык: вырезает полоску бумаги и пишет слово «цифры».

4. Лепит второй элемент, например часовую стрелку, и делает к нему ярлык. Пишет на полоске бумаги слова «часовая стрелка». И так далее. Если ребенок изображает какое-то явление, то переход от одного элемента к другому обозначается стрелками. Без стрелок невозможно будет понять смысл изображаемого в пластилине.

5. После того как учащийся закончил лепить все элементы, он делает общий ярлык, который обозначает изображенный объект или явление. Например, пишет на полоске бумаги «часы».

6. После того как ученик закончил лепить, он убирает общий ярлык. Учитель или сосед по столу пытается отгадать, что изобразил учащийся. Если это легко удастся сделать, то считается, что работа выполнена удачно. Ребенок не должен давать устных объяснений, все должны сказать элементы, пластилин. Чем больше элементов изображает ребенок, тем больше объем понимания ребенком изучаемого объекта или явления.

Эту работу можно организовать в парах. У каждого ученика свой текст.

1. Первый ученик читает текст, первый абзац. Второй ученик слушает. После этого второй ученик просит изобразить из пластилина любое слово этого текста, и называет это конкретное слово.

2. Второй ученик читает абзац своего текста. Первый ученик просит второго изобразить какой-то объект или явление из этого абзаца и называет его.

3. Ученики самостоятельно лепят элементы и обозначают их ярлыками.

4. Представители соседней пары или учитель пытается отгадать, что же изобразили дети. Если отгадали слово, то пара продолжает работать дальше над текстом, читая второй абзац.

3.29. Проблемное изучение материала

Цели:

- Активизация мышления учащихся.
- Формирование интереса к изучаемому материалу. Одним из распространенных методов активизации деятельности учащихся является постановка проблем во время лекции.

Проблемный метод, или озадачивание, сводится он к следующему: педагог ставит перед учащимся проблему. Это можно сделать с помощью вопросов (может быть один вопрос, система вопросов, вопрос может касаться какой-либо детали изучаемого, вокруг которой выстраивается весь материал, и т. п.). Если учащиеся не могут дать ответ, они ждут объяснения педагога.

Проблема может быть поставлена с помощью графиков, чертежей, рисунков, фотографий и т. п.

Работа учащихся над проблемой является не менее, а часто более ценной, чем само решение. Учащиеся помнят саму реакцию на проблему.

Работа над проблемой проходит успешно тогда, когда возникает проблемная ситуация, т. е. такое психическое состояние учащегося, испытывающего интеллектуальное затруднение, которое направляет его мыслительную деятельность на решение проблемы. В проблемной ситуации у учащегося либо недостаточно знаний, либо он не владеет способами действия для решения данной проблемы.

Постановка проблемы не всегда приводит к проблемной ситуации. Проблемы не интересны для учащегося, если они не связаны с его жизнью, имеют общий характер. Не возникает проблемной ситуации и тогда, когда у учащегося слишком низкий уровень знаний для решения данной проблемы или, наоборот, он быстро находит решение и ему не интересен дальнейший ход рассуждений.

Существуют различные варианты постановки и решения проблемы.

3.29.1. Проблему решает педагог

Педагог ставит проблему или проблемы, и сам их решает, излагая лекционный материал.

При такой форме проведения занятия учащиеся внешне пассивны, но внутри каждого из них могут интенсивно протекать процессы понимания, принятия и запоминания.

Этот подход применяется чаще, чем другие. Ответ самим лектором на поставленный вопрос наиболее приемлем в больших аудиториях, где затруднена обратная связь.

Его желательно применять там, где аудитория пожилого возраста или консервативно настроена к лекции.

Этот подход может использоваться при обучении учащихся речетворчеству. Педагог ставит задачу сочинить сказку (рассказ, историю и т. п.) и сочиняет ее в данный момент урока. Учащиеся на примере учителя учатся этому процессу.

3.29.2. Лекция-беседа

Педагог ставит перед учащимися проблемы и предлагает решать их совместно. Задавая новые вопросы, уточняя и дополняя ответы (но не критикуя неудачные), педагог структурирует, систематизирует высказывания и подводит к общим выводам по отдельным разделам лекции. Он является как бы ведущим беседы, и классическое представление о лекторе здесь исчезает.

Проведение проблемной лекции-беседы требует от педагога глубоких знаний обсуждаемой темы. Он должен уметь ставить вопросы ясно и понятно, быстро ориентироваться в высказываниях учащихся, разбивать их и направлять дополнительными уточняющими вопросами на решение проблемы.

Время выступления педагога зависит от ситуации, он должен избегать ухода в сторону от темы лекции.

Данную форму можно использовать в молодежной или небольшой аудиториях, при положительном отношении учащихся к педагогу.

Этот подход можно использовать при обучении речетворчеству. Поставив задачу, педагог стимулирует учащихся вопросами активизирует учащихся.

3.29.3. Малые группы (альтернативы)

Педагог излагает проблему и дает возможность высказаться нескольким учащимся, фиксирует внимание на

двух-трех наиболее часто встречаемых подходах к проблеме. Учащимся предлагается разбиться на малые группы «приверженцев» того или иного мнения.

После короткой работы в группах лидеры защищают свою точку зрения. Педагог делает анализ выступлений, развивает их и излагает дальше материал лекции.

Данный метод может применяться в аудитории, в которой учащиеся хотят высказать свое мнение; в школе, в вузах, на ФПК.

Если же слушатели пришли на разовую лекцию и хотят получить информацию от лектора, то описываемый метод не всегда будет уместен.

3.29.4. Малые группы (ваше решение проблемы)

Следующий вариант лекции — с использованием малых групп: формируются малые группы по пять — семь человек. В этих группах выбираются руководители дискуссии.

Каждой из групп педагог раздает заранее отпечатанный лист, где описаны проблемы. После короткого обсуждения каждая из групп предъявляет в письменном виде свой вариант решения. Если решения проблемы неполные или неправильные, то педагог пытается в своей лекции подробно на них остановиться.

Данный подход применяется для изучения мнения учащихся по обсуждаемым проблемам, его лучше применять в учебных лекциях в школах, техникумах, вузах, ФПК.

3.29.5. «Мозговой штурм»

Большинством голосов учащиеся выбирают девять представителей группы. Они располагаются за первыми столами. Это участники «штурма». Педагог знакомит учащихся с проблемой. Представителям группы раздают карточки, на которых они в течение пяти минут пишут свое мнение. Затем карточки передаются друг другу, и все знакомятся с мнениями других. После этого в течение трех минут участники «мозгового штурма» заполняют новые карточки. Лучше поставить в углу карточки фамилию, чтобы педагог мог сравнить изменение мнений.

Педагог оглашает наиболее распространенные мнения по данному вопросу, приводит и доказывает

правильный ответ, обращает внимание на способность учащихся к критическому анализу собственных суждений. Далее педагог излагает материал темы.

Данный метод может применяться в учебных лекциях: в школах, техникумах, вузах, на ФПК.

3.29.6. Генераторы-критики

Педагог ставит проблему, не требующую длительного обсуждения или расчетов. Формируются две группы. Первая группа учащихся — это генераторы. Они дают как можно большее число вариантов решений проблемы, которые могут быть самыми фантастическими. Все это делается без предварительной подготовки. Никто друг друга не критикует. Принимаются все решения. Работа проводится быстро. (Группы не более семи человек.)

Вторая группа (критики) получает эти предложения и выбирает наиболее подходящие. Педагог так направляет работу учащихся, чтобы они могли вывести то или иное правило или закономерность, решить какую-то проблему, прибегая к своему опыту и знаниям.

Описанные приемы применяются на лекции и на семинарских занятиях. Можно предложить для обсуждения учебные проблемы, решение которых в принципе уже известно науке, на практике, но неизвестно учащимся. Можно попытаться рассмотреть и научные проблемы. Большой интерес вызывает у учащихся решение нравственных проблем.

Данные приемы можно использовать в конце лекции для активизации самостоятельной работы слушателей.

3.30. Пропуск

Цели:

- Технология проводится в классах, в которых необходимо развивать интерес к предмету.
- Она способствует развитию грамотности учащихся.
- Развивает умения общаться.

1. Половина класса назначается часовыми (контролерами, таможенниками и т. п.) Каждому выдается эталон пароля. Это могут быть отдельные слова, предложения или несколько предложений. На листочках имеются слова, предложения на правила, которые учащиеся прошли по программе.

Пройти контрольный пункт можно, только правильно написав под диктовку пароль.

Все часовые расставляются в классе таким образом, чтобы не мешать друг другу. У всех участников инсценировки имеются листы, куда они вписывают пароли.

2. На следующем этапе каждый ученик подходит к выбранному им пункту. Часовой зачитывает ему пароль.

3. Ученик пишет в своем листе этот пароль, не заглядывая в лист часового.

4. Часовой берет лист ученика и вначале проверяет красной пастой.

5. Потом он берет зеленую пасту и проверяет этот пароль по своему эталону.

6. Если ответ правильный, то часовой сдает свой эталон учащемуся, оставляет пост и идет к другому пункту, который сам пытается пройти. На его место становится учащийся, который только что писал. Если ответ неправильный, то часовой остается на своем посту, а ученик идет к другому пункту и пытается его пройти таким же образом.

Инсценировка может длиться столько времени, сколько это необходимо для усвоения материала.

В конце инсценировки педагог может поставить отметки или оценить работу каждого ученика каким-либо другим способом. Самый простой подход: прошел пять пунктов — пять. Прошел четыре пункта — четыре.

Можно ли ученику дважды пытаться пройти один и тот же пункт? Можно, только пароль необходимо писать на другом листе, так как у него уже есть исправление ошибок и ученик может просто списать свой ответ со старого.

В данной инсценировке делается попытка создать психическое напряжение у учащихся, вызвать ситуацию преодоления трудностей. Однако преодолеть трудность можно только тогда, когда запоминается лексическая форма пароля. Возникающее напряжение способствует лучшему запоминанию правильности написания лексических единиц того языка, на котором пишется пароль. Однако это напряжение не должно быть сильным, мешающим ученику эффективно преодолевать препятствия.

3.31. Разберем сочинение

1. Цели:

- Обучающие. Учащиеся учатся писать сочинения, выражать свои мысли творчески, понятно.
- Развивающая. Развитие креативного мышления, развитие письменной речи.
- Воспитывающая. Формирование позитивной Я-концепции, чувства собственного достоинства, уверенности в изложении своих мыслей.

2. Возраст. С первого по одиннадцатый класс.

3. Время. Разбор сочинения в классе от десяти до сорока минут.

4. Подготовка педагога. Знание технологии проведения данной инсценировки из этой или других книг, знания о Я-концепции учащихся, о роли уверенности в успешности учебной деятельности.

5. Материалы. Тетради с написанными учащимися сочинениями.

1) Учитель задает учащимся задание. Это можно сделать по любому предмету. Особенно эта инсценировка хорошо применяется на русском языке или литературе. Ученикам предлагается написать сочинение на определенную или свободную тему. Делаются необходимые пояснения для успешного выполнения задания. Если это начальная школа и стоит цель развития речетворчества, то можно предложить учащимся не обращать внимания на ошибки. Известно, что нередко боязнь сделать ошибку сковывает творчество учеников. Желательно у ученика развивать стремление не делать ошибки, но они не должны бояться делать ошибки. Боязнь, страх нередко приводят к тому, что учащиеся чаще их совершают. При отработке речевых умений желательно, чтобы ученики в один момент делали одно дело, овладевали каким-то одним умением.

2) Все ученики выполняют работу либо в классе, либо дома.

3) Педагог собирает работы, проверяет и выделяет те из них, которые имеют какие-то достоинства. Учитель не делает никаких пометок в сочинениях.

4) На четвертом этапе проводится работа в классе. Учащиеся формируют малые группы от 5 до 7 человек. Педагог дает инструкцию: «Вам предлагается проанализировать работу одного из членов вашей группы. При анализе можно говорить только о том, что вам понравилось. Если есть недочеты, вы их опускаете, о них не говорите. Каждый должен найти не менее одного достоинства».

5) После этого в каждой группе определяется ученик, сочинение которого будет анализироваться.

6) Затем все группы одновременно начинают анализ работ. Кто-то из членов малой группы читает сочинение по предложениям. Это делает не автор сочинения, а любой другой ученик. Все слушают и высказывают свои позитивные оценки, отмечая то, что им понравилось. Автор сочинения слушает.

Исследования показывают, что этот процесс учит учащихся замечать хорошее в работе других. Ученик учится не только замечать, но и говорить об успехах других. Это приводит к созданию теплой атмосферы как в малой группе, так и в классе в целом.

Ученик, воспринимающий позитивные оценки сочинения, запоминает свои удачные находки, убеждается в своих способностях, идет формирование позитивной Я-концепции. Данная инсценировка развивает интерес у учеников к выполнению данного вида работ.

Учитель в момент работы групп может присоединяться к группам, слушать анализ, сам принимать участие в поиске примечательных мест сочинения. Если в группе наблюдаются негативные замечания, учитель своевременно корректирует работу.

Анализ сочинения проводится до того момента, пока не исчерпан творческий потенциал участников инсценировки.

После анализа сочинения автор может поделиться своими чувствами, которые он испытывал во время анализа сочинения.

Если позволяет время, то можно перейти к анализу сочинения следующего ученика.

3.32. Речетворчество

Цели:

- Обучающие: обучение умениям выполнять домашнее задание, писать сочинения.
- Развивающие: развитие умений речетворчества.
- Воспитывающие: воспитание уверенности в себе при написании сочинений.

1) Учитель задает учащимся домашнее задание. Это можно сделать по любому предмету. Особенно эта инсценировка хорошо применяется на русском языке или литературе. Ученикам предлагается написать сочинение на определенную или свободную тему. Делаются необходимые пояснения для успешного выполнения задания.

Если это начальная школа и стоит цель развития речетворчества, то можно предложить учащимся не обращать внимания на ошибки. Известно, что нередко боязнь сделать ошибку сковывает творчество учеников. Желательно у ученика развивать стремление не делать ошибки, но они не должны бояться делать ошибки. Боязнь, страх нередко приводят к тому, что учащиеся чаще их совершают. При отработке речевых умений желательно, чтобы ученики в один момент делали одно дело, овладевали одним каким-то умением.

Эффективность речетворчества учеников очень зависит от инструкций учителя, от умений раскрепостить учеников. Все ученики творческие, однако не все из них обладают свободой творчества. Дети уже в детском саду в играх реализуют творческий потенциал.

Однако в школе это каким-то образом исчезает.

Для обучения детей речетворчеству можно проводить в классе тренинги. Они могут проводиться со всем классом по разным предметам, как при работе в малых группах и при фронтальной работе.

При работе в малых группах все учащиеся объединяются в группы по четыре человека.

Учитель объясняет учащимся приемы стимулирования воображения:

а) Прием свободных ассоциаций.

Ученики расслабляются, очищаются от посторонних мыслей так, чтобы голова была «пустой». Можно применить приемы расслабления. Предложить ученикам расслабить правую руку, затем левую, ноги, шею,

мышцы лица.

Затем учащиеся берут в руки ручку, настраиваются на тему сочинения и начинают записывать те мысли, которые приходят в голову. Не нужно стремиться к логике, последовательности, структуре. Здесь идет просто запись мыслей, которые приходят в голову. Известно много приемов активизации себя в этот момент.

Некоторые писатели предпочитают писать стоя. Это объясняется тем, что, когда человек стоит, массируются точки акупунктуры подошв ног. Эти точки активизируют работу мозга, и у человека процесс творчества протекает успешно.

Есть случаи, когда человек успешно творит в лежачем положении. Известны случаи, когда процесс речетворчества наиболее успешно протекает в ванне, в теплой воде и в этот момент употреблялись моченые яблоки. Некоторые писатели стимулируют речетворчество кофе, чаем, шоколадом и т. д. Каждый ученик может искать свои приемы стимулирования процесса речетворчества.

Обмен опытом в группе. Ученики в малых группах знакомятся с написанными сочинениями. Идет обмен интересными фразами, высказываниями. Можно записать интересные высказывания других в свою тетрадь.

Обмен опытом в классе. После этого можно вывесить сочинения на стенах и предложить учащимся знакомиться с содержанием других сочинений.

На последующих занятиях можно развивать речетворчество учащихся, используя другие приемы.

б) Можно предложить ученикам прием речетворчества «Что было бы, если бы...»

Ученик задает себе такой вопрос и пытается на него ответить.

в) Брошенный камень. Ученик произносит какое-то слово, связанное каким-то образом с темой и пытается записать следующие, которые у него возникают.

г) Фантастический банан. Ученик произносит два любых слова и пытается их соединить.

д) Описание функций. Учитель описывает функции, которые могут наблюдаться в той или иной ситуации с тем или иным объектом. На одном из занятий можно устроить обмен мнениями по проблеме стимулирования воображения. Учащиеся разбиваются на малые группы по 4-5 человек. Каждая группа придумывает способы активизации процесса написания сочинений. Затем поочередно представители групп сообщают о приемах, которые они придумали. Желательно подсказать ученикам, чтобы они записывали для себя сообщаемые другим приемы.

2) На втором этапе учащиеся выполняют дома задание. В начале они все записывают в случайной последовательности, потом оформляют содержание.

3) На третьем этапе учитель собирает работы и их проверяет. Цель проверки определить работы (сочинения), которые будут вызывать интерес у других учеников.

4) На четвертом этапе проводится работа в классе. Все ученики разбиваются на группы 5-7 человек. Каждая группа получает задание разобрать работу (сочинение) того ученика, которого назовет учитель, при этом дается довольно строгая инструкция: «Нужно найти в сочинении все хорошее, интересное. Выскажите свои мысли в малой группе, нельзя высказываться о неудачных моментах работы. На это не обращайте внимание».

Кто-то из членов малой группы прочитает сочинение по предложениям. Это делает не автор сочинения, а любой другой ученик. Все слушают и высказывают свои позитивные оценки, отмечая то, что им понравилось. Автор сочинения слушает.

Исследования показывают, что этот процесс учит учащихся замечать хорошее в работе других. Ученик учится не только замечать, но и высказываться об успехах других. Это приводит к созданию теплой атмосферы как в малой группе, так и в классе в целом.

Ученик, воспринимающий позитивные оценки сочинения, запоминает свои удачные находки, убеждается в своих способностях, идет формирование позитивной Я-концепции. Данная инсценировка развивает интерес у учеников к выполнению данного вида работ.

3.33. Ривин-методика

Методика А. Г. Ривина, или методика поабзацного изучения текста, позволяет эффективно организовать работу на уроке по изучению письменных источников информации. При помощи методики Ривина можно добиться более глубокого понимания изучаемого материала.

Цели:

- У учащихся формируются умения извлекать из абзаца основную мысль и озаглавливать абзац.

- Данная технология формирует у учащихся хорошее запоминание стержневых (основных) мыслей текста.

— У учащихся формируются умения передавать содержание абзацев своими словами.

Кроме обучающих, развивающих целей, данная методика позволяет решать задачи воспитания. У учащихся формируется очень важное свойство личности — желание и умение сотрудничать со своими одноклассниками во время выполнения учебной задачи. Это умение может стать устойчивым свойством личности и проявляться в разных жизненных ситуациях.

Подготовительный этап. На этом этапе желательно подготовить учебные тексты (это могут быть параграфы из учебников, статьи из газет, журналов, отпечатанный на машинке текст и т. п.).

Тексты должны быть пригодными для поабзацной проработки, поэтому в каждом абзаце должна отражаться одна (не две, не три) стержневая мысль изучаемой темы. Стержневые мысли должны быть логически связаны друг с другом.

К сожалению, не все учебные тексты соответствуют этим требованиям. Встречаются тексты, в которых один абзац занимает страницу, в других текстах непонятна мысль абзаца, в третьих — стержневые мысли логически не связаны, повторяются. Такие тексты при поабзацной проработке формирует отвращение к ним у учащихся.

Количество текстов может быть самое разное. У Ривина каждый учащийся имел свой текст. В настоящее время учителя упрощают методику и уменьшают их количество до четырех, пяти. Были попытки изучать даже один текст. Лучше работать в школе с двумя текстами.

На подготовительном этапе желательно, чтобы учащиеся дома бегло прочитали текст целиком. Это необходимо для понимания основной идеи текста.

Объем текста может быть от страницы до нескольких страниц. Это зависит от целей и времени, которым располагает педагог.

Работа в классе.

1. На первом этапе (если эта работа не была проделана дома) каждый ученик бегло просматривает текст.

1т^-о 1т4-о 1т^-о 1т^-о 1т4-о 1т^-о 2т^-о 2т^-о 2т4-о 2т^-о 2т^-о 2т4-о

2. На втором этапе учащийся находит себе напарника и садится с ним рядом за одним столом (но не напротив друг друга). Итак, все ищут себе пару.

1то 1то 1то 1то 1то 2то 2то 2то 2то

3. На третьем этапе в каждой паре один из учащихся (допустим, под номером 1) читает вслух свой фрагмент (квант) текста. Этот фрагмент должен быть законченным по смыслу. Часто это абзац, иногда — несколько абзацев, а может быть и часть абзаца. Учащиеся сами решают, какую часть текста они возьмут. Если текст написан хорошо, то лучше, чтобы это был абзац. Второй учащийся следит глазами по тексту, слушает. Таким образом, работают все пары.

4. На следующем этапе первый учащийся пытается озаглавить абзац (именно озаглавливает, но не конспектирует). Он, размышляя вслух, подыскивает наиболее подходящее название. Например: «В этом абзаце говорится о том, как... Поэтому его можно озаглавить...»

Второй учащийся слушает рассуждения первого учащегося и задает вопросы, если что-то неясно, возражает, если с чем-то не согласен.

5. После того как оба учащихся пришли к соглашению по названию абзаца (кванта информации), в тетради первого (то есть в тетради соседа) учащегося второй учащийся делает запись. Ставится цифра 1 и записывается название абзаца. Второй учащийся ставит свою фамилию.

Например: 1. Характеристики электролитов. Сидоров В.

6. На следующем этапе идет работа с текстом второго учащегося в такой же последовательности. Второй учащийся читает абзац своего текста, озаглавливает его, и уже первый учащийся записывает название абзаца в тетрадь второго ученика.

7. После этого учащиеся благодарят друг друга, и пара распадается. Учащиеся ищут себе новых партнеров. Здесь можно использовать сигнал «Поднятая рука». После того как найден новый собеседник, пара садится за стол и начинается работа.

8. Кто-то из учащихся в новой паре пересказывает содержание первого абзаца (не читает, а пересказывает содержание своими словами) Второй слушает.

9. Далее первый учащийся читает второй абзац, а третий учащийся смотрит по тексту и слушает.

10. Первый учащийся пытается озаглавить абзац. Третий учащийся слушает, задает вопросы, возражает.

11. После того как пришли к единому мнению, в тетради первого учащегося делается запись третьим учащимся. Ставится цифра 2, название абзаца и подпись.

Например: 2. Виды электролитов. Петров.

12. Третий учащийся пересказывает свой первый абзац, читает второй, озаглавливает. Ему в тетради делается запись первым учащимся. Ставится цифра 2, название абзаца и фамилия первого учащегося.

13. Учащиеся благодарят друг друга, и пара распадается.

14. Идет поиск нового собеседника и работа с ним по указанному алгоритму. Каждый раз работа начинается с первого абзаца, пересказываются все абзацы, которые учащийся изучил. Только тогда можно перейти к новому абзацу.

15. По мере окончания работы над текстом учащимся может быть сделано сообщение перед малой группой (3-9 человек). Те учащиеся, которые закончили работу, слушают выступление одного из своих товарищей. Выступления обычно характеризуются четкостью, краткостью, понятностью и полнотой. Затем может выступить учащийся с другим текстом.

Учитель может собрать работы и выставить отметки. Критерии оценки могут быть следующие (желательно их согласовать до начала работы): количество проработанных абзацев, глубина понимания и т. п.

16. После выступлений перед малой группой (если их не было, то по окончании работы над последним

абзацем) учащиеся обмениваются текстами и каждый начинает работать над новым текстом поабзацно. (Алгоритм описан выше.) Работа идет быстрее, так как ее алгоритм уже освоен.

Достоинства методики Ривина: после проработки текста у учащегося имеется его подробный план, по которому он легко пересказывает текст. Поскольку каждый пункт

плана озвучивался несколько раз, то наблюдается хорошее понимание и запоминание текста. Выступление перед малой группой получается компактным и ясным.

Каждый последующий текст изучается быстрее и быстрее, так как с ним учащиеся встречаются на предыдущих этапах при поабзацной проработке и во время слушания в малой группе.

При использовании методики Ривина (как и в любой другой) возникают и проблемы. Где взять тексты? Где взять время для такой работы на уроке? У учащихся после длительной работы по данной методике начинает снижаться интерес, они устают. Некоторые учащиеся отмечают, что, если текстов много, они не могут быстро переключаться на другие тексты, чтобы помочь своему товарищу. Однако эти проблемы возникают только при длительном применении этой методики, и они разрешимы. Учителя находят разные пути их решения.

Желательно отпечатать и раздать учащимся инструкции для работы по методике Ривина.

Примерное содержание инструкций может быть следующим:

Инструкция ученику (вариант 1) Поабзацное изучение текста в парах сменного состава

1. Выберите тему для изучения.
2. Найдите первого партнера для работы в паре.
3. Выделите первый абзац — небольшую (4-12 строчек), по смыслу вполне законченную часть текста.
4. Прочитайте абзац партнеру вслух.
5. Партнер задает вам вопросы для того, чтобы вы, отвечая на них, уточнили значение терминов, словосочетаний, уяснили смысл абзаца.
6. Обсудите, как абзац озаглавить. Заглавие должно выражать смысл абзаца.
7. Попросите партнера записать в вашу тетрадь заглавие первого абзаца.
8. Приступайте к работе над темой партнера в той же последовательности.
9. После окончания работы с абзацем партнера найдите второго партнера.
10. Второму партнеру воспроизведите содержание первого абзаца по плану в тетради.
11. Над вторым абзацем работайте так же, как над первым, и т. д.
12. После окончания работы над темой необходимо подготовиться по плану к выступлению на малой группе.

13. После выступления на малой группе работа закончена.

Инструкция ученику (вариант 2)

Работа над абзацем при изучении темы

1. Написать дату, название темы и раздела, указать источник.
2. Прочсть абзац.
3. Понять содержание, ответить на вопросы: Какие новые слова встретились в абзаце и что они означают? О чем абзац? О каких явлениях, событиях повествует? Какова главная мысль абзаца? Чем аргументируется, откуда выводится, какие следствия имеет? Как связана с главной мыслью предыдущего абзаца? О чем предположительно пойдет речь в следующем абзаце?

4. Дать название абзацу и записать в тетрадь (запись делает напарник).

5. Указать фамилию напарника.

6. Пересказать абзац (в следующей паре).

Подготовка доклада

1. Составить план темы, проработанной по методике Ривина. Выделить новые понятия, которые встречаются в докладе и требуют определения. Продумать примеры.

2. Дать план на проверку руководителю доклада.

3. Выступить с докладом, продиктовать для записи основные положения и определения (перед началом выступления написать на доске название темы, план, новые термины).

4. Ответить на вопросы. Инструкции несколько отличаются друг от друга, преподаватель может использовать в своей работе одну из них или придумать на их основе собственную.

Методика А. Г. Ривина может применяться с первого по десятый класс с различными изменениями и дополнениями. Это одна из немногих технологий, которая учит структурировать и выделять стержневую мысль.

Данная технология хорошо разработана. Имеются технологии по ее внедрению.

Методика Ривина требует много времени на подготовку и проведение. При проведении технологии учащиеся начинают глубоко понимать текст, но скорость изучения текста резко падает.

Эта технология требует больших энергетических затрат со стороны учащихся, поэтому длительное время они работать не могут.

Данная инсценировка должна обязательно применяться для отработки умений структурировать текст и

выделять стержневые мысли.

3.34. Самооценка

Цели:

- Выработка у учащихся объективной оценки своих достижений, адекватной Я-концепции.
- Формирование честности как составляющей законопослушания.
- Формирование ответственности.

Объективность самооценки имеет большое значение в жизни человека. Люди с неадекватной самооценкой, как заниженной, так и завышенной, не достигают успеха в жизни. При заниженной самооценке учащийся думает о себе как о неспособном, неудачнике. Таковым он может и стать. При завышенной оценке своих результатов учащийся считает, что он всего достиг и ему незачем прилагать все усилия. Отсутствие оптимального напряжения приводит к недоразвитию как психических процессов и функций, так и таких личностных черт, как старательность, усидчивость, умение преодолевать препятствия, которое является стратегически важной чертой личности и должно держаться под контролем как со стороны педагогов, так и со стороны самих учащихся.

1. Педагог предлагает учащимся определить свою отметку по выполненному заданию, по усвоенной теме. Отметка может выставляться в карточку индивидуального учета.

2. Ученики проводят самоанализ и выставляют себе отметку. Если она заносится в карточку индивидуального учета, то ученик ставит свою фамилию в колонке «кто спрашивал» и свою подпись в колонке «подпись». Сам этот факт имеет определенное воздействие на учащегося. Он своей подписью как бы подтверждает объективность отметки.

Процесс самооценки можно вводить там, где учащиеся успешно овладевают учебным материалом, где обучение посилено, успешно, доступно. В противном случае самооценка будет приводить к формированию самоуничтожающейся личности.

При самооценке проводится анализ результатов деятельности и не оцениваются свойства личности. Кроме результатов деятельности можно предлагать учащимся оценивать свою старательность при выполнении задания.

3.35. Синтез мыслей

Цели:

- Используется при сотрудничестве подгрупп в целях поиска и выявления новых оригинальных решений как теоретических, так и практических проблем.

- Развитие интереса к изучаемой теме.
- Развитие креативности учащихся.

1. Педагогом (или другим ведущим) сообщается тема, цель и пробуждается интерес.
2. Сообщаются общие правила сотрудничества (см. приложение)
3. Сообщаются критерии оценки учебной деятельности и организационный регламент.
4. Назначаются или выбираются и инструктируются секретарь и эксперты.
5. Формируются подгруппы.
6. Выбираются и инструктируются руководители подгрупп.
7. Раздаются листки самоконтроля и проводится инструктаж.

Я подгруппа

8. Педагогом излагается исходная информация.
9. Ознакомление учащихся с исходной информацией,
10. Изложение педагогом или другим ведущим по требованию учащихся дополнительной информации.
11. Индивидуальный поиск решения проблемы. Каждый учащийся пытается самостоятельно найти решение проблемы. Найденное решение записывает в листок самоконтроля в колонку «Я» и выставление оценки уверенности (2 — уверен, 1 — сомневаюсь, 0 — не уверен)

12. Поиск решения проблемы в подгруппе. Результаты заносятся в листки самоконтроля, и выставляется степень уверенности.

13. Представитель одной из подгрупп вносит предложения подгруппы, они не критикуются, их можно дополнять. Научный эксперт систематизирует. Секретарь по возможности точно фиксирует.

14. Все учащиеся вновь ищут решения, углубляя и конкретизируя это предложение.

15. Следующая группа высказывает предложение. Оно должно основываться на предыдущем, но быть лучше его: более обоснованным, правильным, легче осуществляемым. И так шаг за шагом до полного решения проблемы.

Синтез мысли заканчивается, если: 1) считается, что конечная цель достигнута; 2) эксперты и ведущий пришли к выводу, что в данной ситуации больше ничего достичь невозможно.

16. Сбор результатов самоконтроля.

17. Выступление научных экспертов с информацией о распределении мест. Распределения мест может не быть.

18. Подведение итогов и обобщение.

Quator.ru – студенческий портал России. Учебные материалы для студентов: лекции, шпоры, конспекты, учебники более чем по 300 предметам.

Quator.ru – Все лучшее студентам!

3.36. Тест с закрытыми ответами

Цели:

- Проверка знаний, умений, навыков учащихся на уровне узнавания.

- Формирование мнения учащихся об объективности контроля и достижение большей объективности оценивания.

- Увеличение числа учащихся, охваченных контролем. 1. Подготовительный этап. Педагог конструирует тест.

Для этой цели формулируются вопросы. Требования к вопросам изложены в разделе контроля знаний, умений учащихся.

Тест должен состоять из достаточного для проверки знаний, умений по теме количества вопросов. Задача учащегося выбрать из предложенных ответов правильный. Отметить правильный ответ можно разными способами:

1. Впиши букву правильного ответа. Учащиеся могут впереди номера вопроса писать букву правильного ответа. Такая форма теста удобна при проверке. Например:

Что является психическим материалом обучения:

а) знания, б) умения, с) отношения, d) навыки?

Учащийся читает вопрос и выбирает правильный ответ. Обозначение правильного ответа ставится перед номером вопроса. Например:

Что является психическим материалом обучения:

d1 а) знания, B) умения, с) отношения, d) навыки?

Можно отмечать правильный ответ, обведя букву правильного ответа.

2. Обведи ответ «да», если ты согласен, или «нет», если ты несогласен с утверждением.

Пример: Биосфера это...

часть геологической оболочки Земли — да нет

часть биологической оболочки Земли — да нет

часть гидросферы Земли — да нет

часть оболочки Земли, населенная организмами — да нет

часть оболочки Земли, где невозможна жизнь — да нет

Правильный ответ: да, нет, нет, да, нет. Оценка: если все правильно, балл за ответ; если только один правильный ответ, то 0,5 балла.

3. Соотнеси написанное в столбцах 1 и 2. Поставь напротив букв номера правильных ответов.

Столбец 1

Столбец 2

A. Обломов

1. Пушкин А. С.

B. Руслан и Людмила

2. Гончаров И. А.

C. Мастер и Маргарита

3. Лесков Н. С.

D. Очарованный странник

4. Булгаков М. А.

Правильный ответ: Ответ

A 2 B 1 C 4 D 3

Если все ответы правильные, то оценка единица. Вес каждого ответа 0,25 балла. Если два правильных ответа то учащийся получает 0,56, за три правильных 0,756. Можно предлагать пять вопросов. Тогда вес каждого ответа будет 0,2 балла. Может быть и большее количество вопросов. Возможен и другой подход к оцениванию ответов. Если какой-то ответ неправильный, то выставляется ноль баллов. Если все ответы правильные, то выставляется один балл. Такой подход используется в тех случаях, если необходимо проверить взаимосвязи изучаемых явлений.

4. Найди лишний элемент и обведи кружком.

A. аорта

B. вена

C. сердце

D. артерии

E. капилляр Правильный ответ:(с)

5. Расположи в правильной последовательности, проставив напротив цифр соответствующую букву.

1 А — старость

2 В — рождение

3 С — юность

4 D — детство

5 E — зрелость

6 F — отрочество

Правильный ответ:

1 2 3

B DF

4 5 6

С Е А

Можно использовать разные формы фиксации результатов теста. Для быстрого опроса класса можно использовать тест, в котором учащиеся под номером вопроса ставят код правильного ответа. Например, может быть предложено пять вопросов. Если все ответы правильные, то пять баллов. Если четыре правильных ответа, то четыре балла и т. д.

№ класса __ Фамилия	Ответы на вопросы					Количество правильных ответов	
	I	II	III	IV	V		
Дата							
Тема							
	Код ответов						

Положительным моментом использования таких форм тестов является возможность избежать субъективности оценивания со стороны преподавателя. Обработку теста может провести помощник педагога, но в итоге должны получиться объективные результаты. Положительным моментом также является быстрота заполнения и проверки теста. Слабой стороной таких тестов является ограничение учащихся в возможности проявить творчество. Ответы носят фрагментарный характер, нет целостного ответа.

Однако данные замечания не умаляют значимости тестов. Они могут применяться по всем предметам наряду с другими формами контроля.

3.37. Тест творческий

Цели:

- Проверка знаний, умений на уровне воспроизведения.
- Выявление умений творчески строить ответ на поставленный вопрос.

Преподаватель готовит вопросы для проведения опроса. Вопросы имеют открытый характер, то есть ответы к ним не приводятся. Существуют разные формы вопросов в творческих тестах:

1. Впиши пропущенное слово. Учащемуся предлагается вписать только одно слово в указанном месте. Пропуск слова может быть в конце предложения.

Пример: Наука, занимающаяся изучением души человека называется (Учащийся должен вписать слово «психология».)

Слово может быть пропущено в середине предложения.

Пример: Наука ... занимается изучением души человека.

В вопросе может быть пропущено несколько слов.

Пример: Сумма квадратов катетов прямоугольного треугольника равна (Нужно вписать: «квадрату гипотенузы».)

Если предполагается компьютерная обработка, то слова нужно вписывать в строго указанном месте.

2. Закончи предложения. В данном случае количество слов не ограничивается.

Пример. Психологией называет Ожидаемый ответ: наука, изучающая душу. Этот тип вопросов сложнее предыдущих.

3. Ответь на вопрос: «Что изучает биология?». Ученик должен дать полный ответ на вопрос.

Положительными моментами творческих тестов являются свобода в проявлении творчества, возможность у учителя проверить умения анализа, синтеза, обобщения учеников.

В отличие от тестов с приведенными ответами творческие тесты измеряют знания и умения на уровне воспроизведения, а не узнавания. Таким образом, они более сложны для учащихся и являются более глубокой проверкой. Поэтому значимость данных вопросов выше, чем у закрытых вопросов.

Обобщая преимущество тестов можно отметить, что они позволяют проверить более глубоко понимание материала, чем другие формы. Во время устных или письменных ответов учащийся может заучить материал и воспроизвести его без достаточного понимания, показав объем заученного. Тесты позволяют увеличить точность измерения понимания материала.

3.38. Тест с обратной связью

Цели:

- Быстрый замер уровня усвоения информации учащимися.
- Активизация обучающей функции при контроле знаний учащихся по пройденному материалу.
- Предоставление учащимся быстрой обратной связи о правильности выполненных заданий.

1. Педагог сообщает тему, по которой будет проводиться контроль, количество вопросов, время на ответ, условия проведения опроса (чем можно пользоваться во время выполнения теста).

2. Педагог предоставляет возможность задать вопрос и выяснить непонятные моменты по процедуре.
3. Педагог предъявляет вопрос: устно, письменно на доске, через кодоскоп, диапроектор, путем предъявления определенных объектов.
4. Ученики уточняют вопрос, если им что-либо непонятно.
5. Ученики отвечают письменно.
6. После ответа ученики ставят степень уверенности. Таким образом, предъявляется пять, десять, пятнадцать и т. д. вопросов, то есть пятикратное количество. Если ответа у учащегося нет, то он ставит прочерк напротив номера вопроса, на который он не знает ответ.
7. Предъявляются эталоны ответов — устно преподавателем, по желанию кем-то из учеников. Эталон может предъявляться и письменно. Ученики сравнивают свой ответ с эталоном и оценивают его от 0 до 1. Эталоны предъявляются по всем вопросам.

Эталоны желательно предъявлять после ответа учащихся на последний вопрос. Это позволит учителю проследить всеми ли учащимися проставлена степень уверенности после последней буквы последнего слова. Если ответа нет, то напротив номера вопроса должен быть прочерк. Это делается с той целью, чтобы избежать списывания учащихся. Если после ответа не будет степени уверенности или прочерка, то после предъявления эталона учащиеся могут дописать ответ, если он у них был неправильный. 8. Учащиеся подсчитывают свою отметку. Суммируя баллы по каждому вопросу, учащиеся в результате получают какую-то сумму. Если всего было пять вопросов, то сумма баллов превращается в отметку. Если было десять вопросов, то сумму баллов необходимо разделить на два, в результате чего получится отметка. Если вопросов было пятнадцать, то сумма делится на три. 9. Педагог на доске пишет цифру 5 и просит поднять руки тех учащихся, которые получили пятерки. Подсчитывается количество пятерок и сумма фиксируется на доске. Затем просят поднять руки учащихся, у которых в сумме получилась четверка. На доске фиксируется их количество. Таким же образом можно поступить и с тройкой.

Это делается для того, чтобы каждый учащийся видел свое место в классе.

При округлении баллов желательно исходить из следующего правила: 4,5 балла округляется в сторону увеличения, то есть пяти баллов. От 3,5 до 4,4 округляется до 4 баллов. От 2,5 до 3,4 округляется до 3 баллов.

Данный вид опроса позволяет разгрузить преподавателя от рутинной работы по проверке тетрадей, предоставляет возможность учащимся быстро узнать свои результаты. Учащимся нравится оценивать себя, в данной ситуации претензии на необъективность контроля предъявлять не к кому. Обвинения учащихся в необъективности оценивания педагогов снимаются.

Этот вид опроса позволяет реализовать принцип 100-процентной обратной связи в классах с любой наполняемостью.

3.39. Тест «малая группа — обратная связь»

Цели:

- Относительно быстрый замер уровня усвоения информации учащимися.
- Активизация обучающей функции при контроле знаний учащихся по пройденному материалу через включение самих учащихся в процесс обучения.

1. Учитель формулирует вопрос.
2. Ученики отвечают письменно.
3. Учитель формулирует второй вопрос, ученики отвечают, и так предъявляются пять, десять и так далее вопросов.

Я	группа	эталон
1 ---- (2)		
2 ---- (1)		
и т. д.		

4. После того как ученики записали свои ответы, поставили степень уверенности, они обсуждают в малых группах их правильность. Если ответы у них меняются, то они уже в колонке «группа» пишут новый ответ. В такой форме идет обсуждение всех вопросов.

Я	группа	эталон
1 ---- (2)	1 ---- (2)	
2 ---- (1)	2 ---- (2)	
и т. д.	и т. д.	

5. На следующем этапе урока предъявляется эталон ответа. Эталон ответа можно записывать, если это поможет учащимся лучше запомнить материал (например, иностранный язык). Ученики сравнивают свои ответы в колонке «Я» с эталоном и ставят себе балл от нуля до единицы. Затем можно сравнить эталон ответа с ответом в колонке «группа» и выставить себе еще один балл от нуля до единицы.

6. В конце подсчитываются отметки за самостоятельные ответы (колонка «Я») и отметки за работу в классе (колонка «группа»). Данный вид опроса позволяет активизировать обучающую работу в классе по пройденному материалу. При обсуждении ответов в группе идет коррекция работы отдельных учеников.

Данная инсценировка требует дополнительного времени на обсуждение работы в группах, поэтому она может применяться только тогда, когда времени достаточно и когда необходимо лучше усвоить, понять и запомнить данную тему.

3.40. Тихий опрос у доски

Цели:

- Проверка знаний учащихся.
- Коррекционная: снятие неуверенности, страха перед устным ответом у доски.
- Развитие умений говорить, мыслить в присутствии других, но в комфортных условиях.

1. Учащимся задается какая-то письменная работа: воспроизведение опорных сигналов, контрольная работа по пройденному материалу, самостоятельная работа в классе и т. п.

2. Учитель предлагает одному из учащихся выйти к доске. Можно разрешить пользоваться опорными сигналами, планом выступления, учебником. Можно предложить учащемуся встать как лицом, так и спиной к классу. Это зависит от степени уверенности ученика. Есть ученики с очень сильно выраженной неуверенностью в своей способности публично излагать мысли. В таком случае желательно поставить отвечающего спиной к классу, чтобы он не смущался. После накопления определенного опыта публичного выступления ученик становится лицом к классу.

Учитель располагается лицом к классу и стимулирует ответ учащегося словом, жестом, мимикой, прикосновением и т. п. При этом визуальный контакт с классом не теряется. В данной ситуации очень важно активное слушание, выражающееся в одобрительной обратной связи.

3. Ученик отвечает у доски. Особое внимание следует обратить на начало ответа. Можно стимулировать ответ внушающими вопросами: «ты хочешь сказать...», «ты хочешь начать...», и т. п. Вопрос желательно формулировать так, чтобы последовал ответ — да.

Если это начальная школа, учитель может деликатно обнять ученика, как бы защищая его от присутствующих. Особенно это эффективно в тех ситуациях, когда учащийся не имеет матери или отца, когда испытывается дефицит тепла со стороны родителей, сверстников.

После ответа должна последовать оценка (но не обязательно отметка). Учитель отмечает все хорошее, положительно, что проявилось при ответе. Желательно обратить внимание на полноту и правильность ответа, на понимание, на успехи в речи, на положительные моменты в манере держаться и т. п.

Если ответ был хорошим, учитель может перейти ко второй части оценки словами: «Твой ответ был бы еще лучше, если бы ты чуть полнее раскрыл тему...». Нередко в этой фразе учителя забывают произнести слово «еще», и тогда смысл совершенно меняется.

Желательно в оценке указывать больше не на ошибки, отрицательные моменты, а на пути их устранения. Это имеет большую конструктивную ценность, чем выискивание ошибок.

Данный вид опроса может применяться на любом уроке и с учащимися разных возрастов.

3.41. Тихий ответ с места

Цели:

- Проверка знаний учащихся в комфортных условиях.
- Коррекционная: снятие неуверенности, страха перед устным ответом.
- Увеличение числа отвечающих на поставленный вопрос.

1. Учитель формулирует вопрос и предлагает его в устной либо письменной форме, уточняет у учащихся, всем ли он понятен. Если вопрос понятен, то выдерживается пауза.

2. Пауза может длиться столько времени, сколько нужно всем учащимся, чтобы найти ответ на вопрос. Желательно эту фазу не очень сокращать, так как смысл опроса больше не в том, чтобы получить ответ на поставленный вопрос, а во включении мыслительного процесса в операцию поиска.

3. Учитель подходит к одному из учеников, наклоняется к нему, и ученик тихо, шепотом сообщает учителю ответ на ухо. Учитель после этого обязательно произносит в ответ какую-то фразу: «молодец», «правильно» или «подумай еще над ответом». Может быть произнесена фраза воспитывающего, стимулирующего и т. п. характера. Желательно, чтобы общение проходило в теплой, доброжелательной атмосфере.

Затем учитель подходит ко второму ученику, наклоняется к нему, ученик тихо, шепотом сообщает свой ответ. Процесс опроса может проходить столько, сколько это необходимо учителю. При этом желательно учитывать, что другие учащиеся в этот момент не услышат ответ и поэтому затягивать опрос нельзя.

Опрос желательно начинать с учащихся, которые быстро думают, и переходить потом к тем ученикам, которые выдают решения после более длительной паузы. Таким образом, может реализовываться дифференцированный подход к учащимся во время ответа, с учетом индивидуальных особенностей мыслительного процесса каждого.

4. После опроса нескольких учащихся учитель предлагает какому-нибудь ученику сообщить ответ всему

классу.

Данный вид опроса решает проблему разнотемповости мыслительной деятельности учащихся, формирования доверительных отношений с учащимися и много других задач. Однако в его применении есть и нерешенные проблемы. Ученики не слышат ответ своих одноклассников, и это не способствует обучающей функции опроса. Кроме этого, вопрос предполагает короткие ответы, что не позволяет проверить полноту знаний ученика. Поэтому эта форма опроса не должна быть единственной, основной.

Этот вид опроса очень эффективен на уроках математики, русского языка и т. п.

3.42. Углы

Цели:

- Обучающие: предоставление учащимся возможности заниматься в малых группах в соответствии со своими интересами.
- Развивающие: развитие интереса к предмету.
- Воспитывающие: воспитание сотрудничества в классе.
- Оптимизирующие: снижение психических затрат учителя во время урока через делегирование учащимся определенных своих полномочий.

Инсценировка «углы» является одной из современных педагогических технологий. Поскольку при традиционных занятиях детям может не хватать интимного общения в малых группах в соответствии со своими интересами, то появилась необходимость предоставить им такую возможность. Проводиться она может на всех предметах. Для ее проведения необходимо несколько помещений. В одном помещении проведение данной инсценировки затруднительно.

1. Предварительный этап. На этом этапе педагог проводит изучение интересов учащихся. Если это в начальной школе, то спектр интересов может быть самым разнообразным: музыка, рисование, конструирование, пение, математика и т. п. Выявить интересы можно путем устного или письменного опросов учащихся, посредством наблюдения за их деятельностью. Можно также побеседовать с родителями об интересах их детей.

2. Подготовительный этап. На этом этапе педагог готовит различные задания, дидактический материал для учащихся. Это может быть конструктор для собирания детских машинок, магнитофонные записи с музыкальными произведениями, принадлежности для рисования, художественная литература для чтения и т. п.

На подготовительном этапе детям сообщается о форме проведения предстоящего занятия и предлагается определиться, в какой группе они будут заниматься.

3. Работа в классе. Детям предлагаются различные занятия в разных углах класса и в других помещениях. Дети объединяются в группы и занимаются по интересам. Так, на одном из уроков в бельгийской начальной школе одна из групп в три человека слушала музыку и пыталась определить ее название и композитора. Другая группа в четыре человека рисовала общую картину. Третья группа собирала из конструктора автомобиль. В четвертой группе один из учеников читал художественную литературу, двое других учащихся его слушали. Одна из групп занималась математикой. Группа учащихся пошла в библиотеку и просматривала видеофильм о животных.

Педагог наблюдает за занятиями групп и в случае необходимости им помогает. На занятиях может присутствовать несколько преподавателей.

Анализ таких занятий показывает, что учащиеся получают возможность позаниматься по интересам, и это им нравится. Однако в данных ситуациях могут быть случаи, когда дети с отрицательным социальным статусом не могут войти ни в одну из групп. Они становятся изолированными. Для них такие занятия одно мучение. Если даже они и примкнули к какой-то группе, то сидят и молчат, не принимают участие в работе, так как инициатива находится в руках других ребят. Поэтому применение данной технологии должно быть тщательно подготовлено с социально-психологических позиций.

Данную технологию можно усложнять. Можно предложить учащимся подготовить от группы какое-то интересное выступление для всего класса.

Инсценировка «углы» вносит разнообразие в монотонную жизнь класса и делает школьную жизнь более привлекательной как для учащихся, так и для самих педагогов.

3.43. Улучшить и повторить (в малых группах)

Цели:

- Создать условия медленно обучающимся ученикам понять и запомнить новый материал.
- Развитие речи учащихся, быстро забывающих учебный материал.
- Формирование умений публичных выступлений.
- Обучение сотрудничеству.

Педагог предлагает присутствующим разбиться на малые группы по пять — семь человек и выбрать руководителя.

Затем он достаточно полно, понятно, структурированно излагает первый вопрос. После выступления педагога учащиеся помогают одному из членов своей группы подготовиться к выступлению перед малой

группой. Задача выступающего — повторить как можно точнее выступление лектора (можно улучшать).

На следующем этапе одновременно выступают перед каждой малой группой ее представители. Если в аудитории сорок человек, то одновременно перед своими группами могут выступить шесть — восемь человек. Выступление должно быть слышимым всей малой группе, но не мешать классу.

После выступлений в каждой малой группе, если позволяет время, может быть проведен анализ. Показываются сильные стороны выступающего и отмечаются те моменты в содержании или в методике, над которыми еще желательно поработать.

После окончания работы в малых группах лектор излагает второй вопрос, и опрос повторяется.

Анализ выступления членов малой группы может быть проведен следующим образом.

Члены каждой группы слушают своего товарища и фиксируют плюсы и минусы его выступления. Затем они обсуждают выступление товарища (который на время выходит из аудитории), стараясь прийти к единой точке зрения. Этой дискуссией руководит старший группы, который фиксирует положительные и отрицательные моменты выступления на листочке. Особое внимание следует обращать на умение сказать о недостатках, не вызывая негативной реакции у выступившего; желательно обсуждение начинать со слов: «Как нам кажется...»; «Нам показалось...»; «Выступление было бы еще лучше, если бы у вас было больше (меньше)...» и т. п. Этот момент очень важен при составлении рецензий.

После того как рецензия составлена, в аудиторию приглашается выступавший, и руководитель дискуссии сообщает ему мнение членов группы о его выступлении.

Если инсценировка проводится с соблюдением всех психологических тонкостей, то выступающие получают о себе довольно подробную информацию в благожелательной форме. Это способствует становлению у учащихся умений публичных выступлений перед большой аудиторией.

3.44. Устный опрос у доски

Одним из самых сложных видов деятельности учеников в учебном процессе является устный ответ у доски. Этот вид деятельности может иметь очень отдаленные отрицательные последствия в становлении Я-концепции, в сотрудничестве с другими людьми.

Типичные ошибки учителей. Вначале называется фамилия (имя) ученика, а затем формулируется вопрос. У учеников мало времени на сосредоточение.

Следующей грубой ошибкой педагога является неумение предотвратить смех учеников в классе при ошибках отвечающего у доски. Случается, что учитель не только не препятствует смеху, но и сам участвует в этом процессе. Если учащийся «работал на аудиторию» и смех был для него как ожидаемая реакция, то это одна ситуация. Если же ошибка учащегося была произвольной, то смех является как реакцией унижения, осуждения. Эта ошибка может надолго зафиксироваться в психике учащегося и, создавая в дальнейшем неуверенность, очень отрицательно влиять на успешность устных ответов и в целом на жизненный тип ребенка.

Учителя мало владеют приемами стимулирования речетворчества учеников: в начале ответа и по ходу ответа использование внушающих вопросов, приемов активного слушания.

Учителем допускается выполнение во время ответа какой-то деятельности (проверка тетрадей, заполнение журнала и т. п.), что сбивает ученика с мысли, так как он не получает подбадривающей обратной связи.

При оценивании используется принцип выискивания ошибок. Вместо того чтобы вначале показать ученику его успех и затем показать, над чем стоит поработать (или пути устранения недочетов), учитель акцентирует внимание на ошибках.

Одна из ошибок, когда учитель пытается определить самый лучший ответ: «Сегодня у нас лучше всех отвечал Сережа». Это кроме зависти, развитиямести у других отвечающих мало что дает.

Итак, устный опрос у доски в основном проверяет умения публично излагать знания, публично мыслить. Это не всегда проверка знаний.

- Он не обладает валидностью, точностью и надежностью. В исследованиях выявлено, что разные преподаватели один и тот же ответ ученика оценивали по-разному. Один и тот же преподаватель выставял отметки в зависимости от своего состояния.

— Устный опрос выполняет обучающую функцию примерно на 20%. В среднем пятая часть учеников слушает. Остальные ученики в этот момент могут «витать» в других сферах.

- Развивающая функция работает для ученика в плане развития речи, мышления. Остальные ученики выполняют пассивную роль и поэтому процесс развития представлен в минимальной степени.

Устный опрос может и должен проводиться в школе, но при соблюдении определенных условий.

Цели:

— Проверка умений учащихся публично излагать материал.

- Формирование умений публичных выступлений. Устный опрос у доски с целью проверки знаний и умений

учащихся выполняет свою функцию только по отношению к тем из них, кто может свободно, уверенно выступать перед всем классом. Практика показывает, что далеко не все к этому готовы. Страх, неуверенность

в своих силах приводят к тому, что ученик пугается, не может вспомнить материал, сформулировать правильный ответ. Этому способствует и негативная реакция слушателей (реплики, смех, которые не всегда пресекаются учителем). Последствия такой формы опроса для некоторых учащихся могут быть очень печальными: формируется отрицательная Я-концепция, жизненный стиль неудачника, боязнь публичных выступлений. Устный опрос у доски не должен быть основным и тем более единственным методом проверки знаний и умений учащихся. Но и отказываться от него не следует, так как он формирует очень важные умения публичного выступления. Некоторые ученики должны пройти предварительные тренинги, которые подготовят их к участию в устном опросе: тихий опрос по В. Ф. Шаталову, Ш. Амонашвили, взаимоконтроль, опрос пятерых и т. д.

Описанная ниже технология устного опроса приводит к некоторому снижению стрессового состояния, повышению эффективности обучающей функции.

Учитель формулирует вопрос. В вопросе должны быть определены границы ответа. Нежелательно так формулировать вопрос: «Расскажите о том, что мы проходили на прошлом уроке».

Исследования показывают, что на этом этапе отвечающему передается состояние учителя, так как дети в этот момент особенно восприимчивы (на сознательном и бессознательном уровнях). От того, насколько положительно настроен учитель, зависит уверенность учащихся, успешность их ответов. Известны случаи, когда учитель своим состоянием (злость, страх, агрессия и т. п.) полностью деморализовывал учеников.

Желательно после вопроса сделать паузу. Если учитель хочет усилить обучающую функцию опроса, то он затягивает паузу. В этот момент ученики «прокручивают» информацию в голове, «впитывают», как губка, материал учебника, собираются с силами. Можно на этой фазе дать какие-то рекомендации: «Обратите в ответах внимание на...», «Хорошо бы, чтобы в ответе прозвучало...»

Называется имя ученика: «Очень хочется послушать сегодня Сережу» (если в классе несколько Сереж, то уточняется, кого же именно).

Нежелательно менять первую и третью фазы, так как снижается обучающий эффект. Дети могут менее успешно излагать материал.

Ответ ученика у доски. Во время ответа учитель должен демонстрировать классу, что он слушает ученика. Некоторые это делают весьма искусно. Они слушают так, как будто получают огромное удовольствие от ответа. Нежелательно делать в это время записи, проверять тетради и т. п. Это сбивает ученика.

Желательно, чтобы стратегия поведения учителя строилась исходя из особенностей ученика. Некоторым хочется, чтобы на них смотрели, другим же не нравится продолжительный взгляд учителя. Они теряются в этот момент (чаще это мальчики).

Нежелательно акцентировать внимание на состоянии ученика: «Стесняешься. Не стесняйся». Ученик обычно еще больше стесняется, мысли путаются, и ответ получается не совсем удачный.

Если у ученика наблюдается затруднения, он не может начать, то можно помочь ему внушающим вопросом: «Сережа, ты хочешь сказать, что...». И далее учитель дает какое-то вступление. После этого, вполне возможно, ученик начнет излагать материал. Главное — начать. Потом придет уверенность и оптимальное напряжение.

По ходу, если встречаются затруднения, учитель может также использовать внушающие вопросы. Особенно это актуально для детей, испытывающих страх перед классом.

Конечно, все это делается в тех случаях, когда ребенок имеет какие-то знания по данному вопросу. Если же у ребенка знаний совсем нет, то это сделать весьма затруднительно. Хотя в некоторых случаях, когда необходимо провести коррекцию ученика, вселить уверенность, объем вопросов может быть очень большим. Опытные учителя это делают так, что ученику кажется, что это он ответил так хорошо по данной теме.

Желательно у учеников сформировать чувство не бояться делать ошибки. Дети должны стараться не делать ошибки, но не бояться их совершать. В такой ситуации их речь будет уверенной, гладкой, понятной, грамотной. Для облегчения процесса речетворчества можно по некоторым предметам разрешить пользоваться при ответе опорными конспектами, исследования показывают, что это очень способствует уверенности детей, развитию их речи.

После ответа учитель оценивает ответ. Эта процедура очень важна, сложна и проблематична. В оценке должны быть показаны успехи ученика и, если необходимо, пути устранения недостатков. Желательно вначале отметить достижения в раскрытии содержания материала, указать на положительные моменты в речи — правильность, четкость произношения, приятный голос и т. п. Если же в ответе есть недостатки, то желательно указать на них так, чтобы не вызвать негативные эмоции. Например: «Сережа, твой ответ был бы еще лучше, если бы было чуть меньше "вот"». Желательно акцентировать внимание не на ошибках, а на путях их устранения. И здесь существуют ограничения: если ученик уже знает свой недостаток и не может сейчас быстро его устранить, то желательно не выделять этот момент.

Можно пожелания ученику высказать не перед всем классом, а в перерыве, в доверительной беседе, с глазу на глаз. К сожалению, не всегда учителя понимают значимость и серьезность этапа оценки знаний. Это приводит к серьезным последствиям во взаимоотношениях и в деятельности учеников.

При применении устного опроса возникают некоторые сложности. Ученик отвечает у доски, а в это время слушают примерно 20%, остальные занимаются своими делами. Хорошо еще, если они не мешают отвечающему у доски. Некоторые учителя для решения этой проблемы дают работу на карточках отдельным ученикам, но это может привести к конфликтам. Ученик пытается сосредоточиться в работе над карточкой, а его сбивает речь отвечающего у доски, реплики учителя.

Иногда для решения проблемы слушания учителя сообщают классу, что каждый должен подготовиться к рецензии ответа. Однако это может привести к еще большей неуверенности отвечающих. Ученики с огромным нежеланием идут к доске, особенно в тех случаях, когда в рецензиях преобладают негативные оценки. Этот прием можно использовать, но с большой осторожностью. Желательно, чтобы в оценках ответов своих сверстников ученики находили только положительные, удачные моменты. Только в той ситуации, когда в классе теплый психологический климат, доминируют позитивные оценки, можно осторожно переходить к рецензии, в которой будут отмечаться и некоторые упущения.

Очень сильным стимулом слушать и слышать для учащихся является контроль их знаний по данному вопросу после устного ответа у доски. Например, когда учащимся сообщается, что после устного ответа у доски все будут работать с тестом либо воспроизводить письменно структуру, опорные сигналы и т. п., ученики в классе с огромным вниманием слушают ответы. В таких ситуациях ответы у доски должны быть качественными. Есть и другие приемы стимулирования учащихся слушать отвечающего.

Исследования данного вида опроса показали, что его охотно применяют учителя (до 70 процентов от всех видов опроса). На все остальные виды опроса остается тридцать процентов и менее. В исследованиях также выявлено, что часто этот вид контроля является невалидным, ненадежным и неточным. Поэтому данный вид опроса желательно применять с большой осторожностью и не более тридцати процентов наряду с другими формами.

Требуется особая подготовка педагогов по тренировке умений слушать, оценивать, сообщать позитивные оценки. Подготовка проведения опроса не занимает много времени. Время, затраченное на опрос, не всегда окупает достигаемые на уроке результаты. Вид опроса один из невалидных, ненадежных и неточных. Обучающая функция реализуется слабо, если не включить стимулирующие факторы. Например, если ученики будут знать, что после устного будет еще другой вид опроса, на котором им обязательно придется отвечать, то они будут слушать устный ответ.

Развивающая функция срабатывает только по отношению к отвечающему у доски.

Таким образом, устный опрос у доски применяется, но наряду с другими опросами.

3.45. Ученики-учителя

Цели:

- Обучающие: а) проведение опроса учащихся; б) закрепление пройденного материала и т. п.
- Развивающие: а) развитие у учащихся лидерских умений; б) развитие интереса к предмету.
- Воспитывающие: повышение позитивной самооценки, Я-концепции.
- Оптимизирующие: снижение психических затрат учителя во время урока через делегирование учащимся определенных своих полномочий.

Педагогический процесс в школе очень часто ставит учащего в позицию объекта обучения, в роль подчиненного всегда и во всех ситуациях. Учитель задает задания, их контролирует, выставляет отметки. При таком подходе у учащихся недостаточно развиваются лидерские качества, инициативность, ответственность за себя и своих товарищей, формируется роль пассивного исполнителя. Законопослушание нередко носит характер внешнего подчинения, нормы не переходят в процесс принятия.

Для формирования инициативности, позитивной Я-концепции желательно делегировать учащимся некоторые полномочия учителя. Очень хорошо зарекомендовала себя в практике инсценировка ученик-учитель. Если у учителя имеется система в опросе знаний, то запуск этой технологии не представляет особого труда.

Подготовительный этап. На этом этапе педагог сообщает учащимся, что на следующем уроке или через несколько уроков будет проводиться опрос по такой-то теме. Желательно чтобы тема была объемной, хотя это не всегда обязательно.

Педагог сообщает также фамилии учащихся, которые будут проводить опрос. Количество учащихся может быть пять-шесть. Это делается с таким расчетом, что ведущий у доски будет около десяти минут. Учащимся сообщается очередность ведения урока.

Затем всем учащимся дается письменная инструкция и устное пояснение к ней: «На следующем уроке ты будешь учителем в течение десяти минут. По сигналу учителя ты выходишь к доске и проводишь опрос всего класса по пройденной теме (называется тема). Дома ты составляешь вопросы для опроса. Опрос можно проводить как индивидуально любого из учащихся в классе, так и по колонкам. Ты формулируешь вопрос, называешь имя учащегося, которому предлагается ответить на вопрос. Можно попросить всю колонку хором ответить на поставленный вопрос. По сигналу учителя твоя работа в роли учителя заканчивается, и ты садишься на свое место».

Для большей надежности можно предложить учащимся, которые будут выполнять роль учителя,

остаться после уроков и проговорить затруднительные моменты урока и даже прорепетировать отдельные моменты. При системном и постоянном применении этой технологии необходимость в подобных инструкциях после урока отпадает.

Работа в классе. По сигналу учителя ученик выходит к доске и проводит опрос учащихся класса. Так, на одном из очередных уроков в школе № 504 учитель Л. Дербина провела опрос учащихся по русскому языку с применением этой технологии. Первый учащийся задал несколько вопросов по склонению, на которые ученики с места отвечали. Затем по сигналу колонки по очереди хором проговорили о первом, втором и третьем склонении. По сигналу педагога первого ученика сменил у доски второй, который задавал свои вопросы. Следующий ученик провел словарный диктант. Ученики под диктовку писали слова, затем сверяли их написание с эталонным, которое сообщал кто-то из класса.

Наблюдения за такими уроками показывают, что учащиеся очень ответственно подходят к подготовке таких уроков. Они дома тщательно готовят вопросы и проводят урок с большой заинтересованностью.

Исследования эффективности данной технологии показывают, что она имеет сильное влияние на многие структуры личности учащихся: формируется позитивная Я-концепция, развивается сотрудничество с другими учащимися, наблюдается формирование структур законопослушания.

Данная технология не требует большой подготовки учителей. Она может применяться практически в любом классе.

3.46. Ученик-учитель

Цели:

- Обучающие: а) проведение опроса учащихся; б) закрепление пройденного материала и т. п.
- Развивающие: а) развитие у учащихся лидерских умений; б) развитие интереса к предмету.
- Воспитывающие: повышение позитивной самооценки, Я-концепции.
- Оптимизирующие: снижение психических затрат учителя во время урока через делегирование учащимся определенных своих полномочий.

Разновидностью технологии «ученики-учителя» может быть подход учителя С. Д. Шевченко. Первую часть урока (опрос) ведет один ученик. Опрос проходит в четыре этапа:

1. Проговор. Ученики разбиваются на пары. В паре один по опорным конспектам проговаривает соседу материал прошлого урока. Может выставляться отметка за ответ в карточку индивидуального учета. Проговаривание проводится в течение пяти — семи минут.

2. На втором этапе проводится фронтальный опрос. Ученик-учитель формулирует вопрос, выдерживает паузу, называет имя отвечающего. Названный ученик отвечает с места. После ответа может быть оценка или отметка. Затем опрашивается следующий ученик и так в течение семи — десяти минут.

3. На третьем этапе учащиеся ставят себе оценку по всей пройденной теме в карточку индивидуального учета и расписываются. Этот этап осуществляется не на каждом уроке, но периодически.

4. На четвертом этапе ученики воспроизводят опорные сигналы в тетрадях «ученик-учитель». Эти тетради они получают в классе и после написания опорных сигналов сдают на проверку.

Все эти этапы проводит ученик-учитель. В классе есть учащийся, который следит за временем каждого этапа. Время этапов может на каждом уроке меняться, но тогда это ученик-учитель согласовывает с учеником, следящим

за временем.

Данная технология применяется почти на каждом уроке. Ученики-учителя на каждом уроке разные. Все должны побывать в роли учителя. Пока все не пройдут через данную инсценировку, ученик не назначается на роль учителя второй раз.

После окончания первой части урока учитель может перейти к изложению нового материала.

3.47. Цепочка (отработка умений)

Цели:

- Отработка умений решать задачи.
- Обучение грамотному письму.
- Формирование умений сотрудничать.
- Формирование сплоченности класса.

1. Подготовительный этап. На этом этапе педагог готовит карточки. Их должно быть столько, сколько учащихся в классе. По математике это могут быть задачи, упражнения. По русскому языку — текст для диктантов. По физике, химии — различные упражнения.

Можно ограничиться двумя вариантами карточек.

2. Все учащиеся получают карточки. На первом этапе они выполняют задания самостоятельно. Эта работа может проходить как в классе, так и дома. Если занятие проходит в классе, то учитель выступает в роли консультанта. Если кто-то из учащихся успешно выполнил задания, то учитель привлекает его к консультированию других учащихся. Этот этап работы длится до момента полного усвоения материала заданий.

3. После выполнения индивидуальных заданий учащиеся начинают работать в парах. Кто-то из

учащихся в паре объясняет решение первой задачи. Второй учащийся слушает.

4. Затем второй учащийся в каждой паре объясняет решение первой задачи своей карточкой.

5. После этого учащиеся обмениваются карточками, и каждый из них вторую задачу карточки решает самостоятельно. Если нужна помощь, то ученик может ее получить от соседа, так как тот знает эту карточку.

6. Ученики проверяют вторые задачи друг друга и, если требуется, объясняют друг другу до полного усвоения. Так как пары могут выполнять задания в разном темпе, для заполнения паузы в карточке может быть третье (или четвертое) задание.

7. По команде учителя учащиеся одной из колонок пересаживаются на одно место вперед. Сидящий за первым столом пересаживается за последний стол. Ученики обменялись до этого карточками, взяли с собой карточку, которую решали в паре под контролем другого ученика.

8. Занятия в парах строятся по прежнему алгоритму. Один из учащихся в паре объясняет второму решение первой задачи. Другой учащийся объясняет решение первой задачи из своей карточки. Необходимо отметить, что когда ученики объясняют решение, то они глубже его понимают, учатся грамотно строить речь. В свое время К. Д. Ушинский писал: «Но даже если предположить, что ученик поймет мысль, объясненную учителем, то в таком случае мысль его никогда не уляжется в голове его так прочно и сознательно, никогда не сделается такой полной собственностью ученика, как тогда, когда он сам ее выражает» (Ушинский К. Д. Собр. соч. — М., 1950. — С. 429).

Затем ученики решают вторые задачи самостоятельно, проверяют друг друга. По команде обмениваются карточками и пересаживаются на одно место вперед.

Пересадок может быть столько, сколько карточек заготовил учитель. Если каждый ученик в начале занятий имел свою карточку, то занятие может продолжаться до тех пор, пока каждый ученик не выполнит задания всех карточек.

При втором подходе к своему месту (8 позиция) учащиеся опять встречаются со своей карточкой в позиции обучаемого, то есть им объясняют карточку, которую они самостоятельно решали и запускали в начале занятия. В этой ситуации учащийся выступает уже не в роли обучаемого, а в роли контролера по запущенной карточке. Он проверяет искажения, выискивает вкравшиеся ошибки. На данном этапе происходит защита от тиражирования ошибок. Кроме этого учащийся знакомится с новым объяснением задания, которое сформулировали другие в процессе работы с его карточкой.

Получив карточки, учащиеся пересаживаются за столы в соседней колонке. Пятый ученик садится за первый стол с пятой карточкой, но в другую колонку. Таким образом, карточка запускается в новой колонке. И так происходит со всеми карточками.

Первая посадка	После первой пересадки
номера карточек 1357	номера карточек 4682
номера учащихся 1357	номера учащихся 3571
номера учащихся 24 6 8	номера учащихся 2468
номера карточек 2468	номера карточек 1 3 5 7 и т. д.

3.48. Цепочка (опрос)

Цели:

- Бесконфликтная проверка знаний, умений учащихся.
- Развитие умений формулировать вопросы.

Данная технология может применяться как при проверке знаний урока, так и разделов учебного предмета. Она хорошо себя зарекомендовала как бесконфликтный вид опроса на экзаменах и итоговых зачетах.

1. Педагог предлагает учащимся придумать вопросы по пройденной теме или разделу. Вопрос должен предполагать короткий ответ не более 1 минуты. Количество вопросов зависит от объема проверяемого материала и времени, выделенного для этой цели. Если эта проверка темы одного урока, то каждый учащийся придумывает по одному вопросу. Если же это раздел изучаемого предмета, то учащиеся придумывают по три — пять вопросов. Подготовка вопросов может быть как в классе, так и дома.

2. Ученики работают с конспектом, литературой, формулируют и записывают вопросы в своих тетрадях. Общение на этой стадии учащихся не предполагается.

3. Начинается опрос. Учитель называет имя ученика, который формулирует вопрос. В списке учащихся напротив фамилии ученика, задающего вопрос, учитель ставит букву «в»: Иванов А. — в.

Это делается для того, чтобы в дальнейшем оценить учащихся. Учитель выдерживает небольшую паузу. Пауза нужна для того, чтобы учащиеся подумали над ответом. Думает весь класс, так как пока неизвестно, кто же будет отвечать.

4. Называется имя отвечающего. Названный ученик сообщает, принимает ли он вопрос или он его не принимает. Если вопрос принимается, то далее ученик сообщает, отвечает ли он сразу или ему еще нужно подумать. Если вопрос не принимается учеником, то в роли арбитра может выступить учитель либо назначенный заранее научный эксперт. Иногда вопросы формулируются учениками непонятно или очень общо. В такой ситуации учитель соглашается с неприятием вопроса. В этой ситуации могут быть разные

действия учителя. Можно не фиксировать внимание на неуспехе ученика и перейти к следующему вопросу. Эта реакция наиболее предпочтительна при первоначальном введении этой технологии. Такая реакция не вызывает конфликтной ситуации в классе. Со временем для обострения ситуации в классе можно напротив фамилии ставить зачеркнутую букву «в». Это означает, что у ученика была неудачная попытка задать вопрос. Если в классе будет каждому ученику в общей сложности предоставлено пять попыток задавать и отвечать на вопросы, то это означает, что данный ученик упустил возможность заработать балл. Таким образом, у него пять баллов уже на этом этапе урока не будет. Это можно делать только тогда, когда у

учащихся уже сформированы умения задавать вопросы, и они это делают уверенно. В противном случае данная реакция учителя будет формировать неуверенность ученика в данном виде учебной деятельности.

Если же вопрос сформулирован правильно, то учитель предлагает ученику ответить и ставит напротив его фамилии «о», то есть отвечающий: Никулин П. — о.

Если ученик попросил паузу для подготовки ответа, то учитель в такой ситуации рядом с буквой «о» ставит карандашом минус, который означает, что необходимо вернуться к этому ученику: Никулин П. о-. После этого можно перейти к следующей паре, называя имя автора следующего вопроса, затем имя отвечающего. После этого возвращаются к предыдущему отвечающему.

5. Ответ ученика.

6. Отметка. Автор вопроса оценивает ответ и сообщает, принимает ли он ответ или не принимает. Если ответ не принимается и педагог согласен с отрицательной оценкой, то напротив фамилии отвечающего ученика зачеркивается буква «о».

Бывают ситуации, когда не прозвучал правильный ответ на вопрос, а автор вопроса ставит положительную отметку. В такой ситуации педагог зачеркивает и букву «в» напротив фамилии автора, и букву «о» напротив фамилии отвечающего.

7. На следующем этапе называется имя следующего ученика, задающего вопрос. Следует пауза. Называется имя отвечающего. Отвечающий высказывает мнение о согласии или несогласии с формулировкой вопроса, отвечает сразу или просит паузу и т. д. Если ученик просит время на обдумывание, то к его ответу возвращаются после того, как прозвучал следующий вопрос или следующий ответ на вопрос.

После опроса всех учеников в списке учащихся напротив каждого учащегося должна стоять буква «в» или «о». По второму кругу роли меняются. Тот, кто отвечает, — формулирует вопрос, а тот, кто задавал вопрос, — отвечает.

Наиболее объективный и простой подход — это дать возможность каждому ученику задать вопросы или ответить на них в общей сложности пять раз. Пять удачных попыток — пять, четыре удачные попытки — четыре и т. д. Каждый вопрос и каждый ответ оценивается в один балл.

Положительный момент данной формы опроса состоит в его объективности, независимости его от субъективности учителя. Учитель выводит себя из процесса оценивания, передавая эту функцию ученикам. Управлять процессом может технический эксперт. Секретарь может фиксировать результаты как в тетради, так и на доске. В этой ситуации требуется предварительная подготовка секретаря.

Другим положительным моментом является то, что весь класс участвует в этом процессе. Нужно придумать вопрос по теме, что предполагает более глубокое понимание материала. В момент формулирования вопроса перед всем классом нужно быть внимательным, так как либо придется отвечать, либо, выслушав вопрос, быстро изменять свои вопросы, так как повторять вопрос нельзя.

Третьим важным моментом является развитие у учеников умений формулировать вопросы. Однако в данной технологии отсутствуют полные развернутые ответы по теме, и поэтому она не может заменить устные ответы у доски, тихие ответы у доски и другие технологии. Ограниченность применения в полной степени этой технологии обуславливается временными затратами, поэтому она может применяться в сокращенной форме: не все учащиеся действуют, уменьшается количество вопросов. В целом данная технология способствует реализации измерительной, стимулирующей, развивающей, воспитывающей, коррекционной функциям контроля.

3. 49. Шефы.

Цели:

- Обучающие: а) глубокое изучение подшефными пройденного материала; б) повышение понимания и запоминания шефами пройденного в предыдущих классах материала.

- Развивающие: а) развитие умений говорить; б) развитие умений общаться в позиции руководитель-подчиненный.

- Воспитывающие: а) воспитание ответственности у шефов; б) воспитание сотрудничества.

Данная инсценировка является одной из эффективных в достижении обучающих, развивающих, воспитывающих целей. Известно, что когда человек начинает учить других, то он сам начинает глубже понимать материал и его запоминать.

Известно также, что когда на человека возлагается ответственность за кого-то, то и он начинает проявляться в деятельности. Кроме этого, человеку свойственно передавать свой опыт другим. В человеке заложена потребность учить других. Это проявляется в разной степени у разных людей, но у всех

присутствует в коллективном бессознательном.

В данной инсценировке используется все названные выше психологические механизмы.

Данная инсценировка проводится сразу с двумя классами.

1. Педагог сообщает в старшем классе (допустим, в 8а), что на следующей неделе урок будет проходить совместно с другим классом (допустим, 7а). Классу дается задание. Например, принять зачет по такой-то теме, которую младший класс уже изучил. В процессе зачета, если ученики чего-то не понимают, то им нужно объяснить этот материал.

В младших классах учитель сообщает, что на следующий урок придут старшеклассники для обучения и принятия зачета.

2. Подготовка к занятию. Опыт показывает, что старшеклассники повторяют, а некоторые изучают учебный материал так, как они этого не делали в младшем классе. Они стараются понять и запомнить материал так, чтобы выглядеть достойно в глазах младшего класса. На этом этапе могут проводиться консультации для старшеклассников.

Ученики младшего класса также серьезнее готовятся к уроку, чем обычно.

3. Работа в классе. Старшеклассники приходят в класс к своим подопечным. Если размеры аудиторий не позволяют это сделать, то половина класса идет в младший, а половина подопечного класса идет к старшеклассникам.

Работа идет в парах. Желательно за каждым старшеклассником закрепить одного подопечного. Хорошо за неуспевающим учеником закрепить старшеклассников, которые могут хорошо объяснить материал. Можно за хорошо успевающим учеником младшего класса закрепить старшеклассника, которого нужно стимулировать работать. Можно формировать пары по желанию. Ученики зашли в класс и в случайном порядке рассаживаются по местам.

Желательно новую встречу провести так, чтобы было всем интересно.

Учитель оказывает ученикам необходимую помощь, следит за уровнем шума в классе. Учеников нужно приучать говорить тихо, чтобы не мешать соседней паре.

Если в каком-то классе оказываются лишние ученики, то можно составлять триады.

Работа в парах строится следующим образом: а) Знакомство, Ученики знакомятся друг с другом, немного рассказывают о себе, что любят, чем интересуются и т. д. Знакомство осуществляется на первой встрече. Затем у каждого ученика будет свой подшефный, б) Старшеклассники уточняют у подшефного, есть ли у него вопросы по изучаемой теме, все ли ему понятно. Если что-то непонятно, то старшеклассник объясняет, в) Ответ подопечного. Ученик младшего класса рассказывает учебный материал. Старшеклассник не перебивает, слушает внимательно, в затруднительных местах подсказывает, г) Оценка. После ответа старшеклассник оценивает ученика. Он сообщает о достижениях ученика, пытается найти все хорошее, что было в ответе. Желательно на первых встречах не высказывать никаких отрицательных замечаний подопечным. В дальнейшем можно показывать ученику пути совершенствования своей работы над материалом. Итоги оценки могут фиксироваться зачетом в карточке индивидуального учета, либо в другом документе, д) После опроса можно организовать различные формы сотрудничества, если есть время.

Оплата может осуществляться двоим преподавателям, так как работа идет с двумя классами одновременно.

3.50. Шольц-методика (опрос семерых)

Цели:

- Увеличение числа опрашиваемых на уроке учащихся.
- Увеличение объективности контроля.
- Формирование адекватной Я-концепции.

Шольц, учитель из Германии, разработал методику опроса, которая позволяет увеличить количество опрашиваемых учащихся. Для этой цели были разработаны вопросы, которые охватывают весь материал по физике с 6 по 10 класс. Проверка проходит следующим образом. Четыре ученика работают за доской, закрытые друг от друга. На последнем специально освобожденном ряду, повернувшись спиной к классу, работают еще три ученика. Итого 7 учеников, работающих в одинаковых условиях. Вопросы задаются по основному материалу. На них необходимо отвечать двумя-тремя фразами. От учеников не ожидают полных ответов, потому что это лишь один из методов контроля. Восьмой ученик пишет в середине доски начальные буквы фамилий отвечающих.

Услышав вопрос, каждый отвечает на него письменно. Проходя мимо, учитель говорит «правильно» или «неправильно», а школьник у доски ставит соответственно плюс или минус. Иногда учитель просит одного из учеников зачитать ответ и проанализировать ошибки. На пять вопросов уходит около 15 минут. Отметки ставятся за «беглый контроль». Это объективно, с чем согласны и учащиеся: здесь нет ни предпочтения, ни ущемления кого-нибудь из них.

В данной технологии может реализоваться и дифференцированный подход. Для этого сначала

вызываются только хорошие ученики, потом менее способные. В зависимости от этого строятся и задания. Так как вопросы все пронумерованы, то при повторении или после проработки дается задание разобрать вопросы с 7 по 14 или еще раз повторить с 1 по 10.

По ответам сразу видно, кто работал. К вопросам всегда дается сноска, указывающая, на какой странице учебника можно найти правильный ответ. Рекомендуется также выбрать и выписать к вопросам важнейшие сведения для памяти.

Можно заранее отобрать учащихся для исправления отметки и подготовить их к проверке знаний. Кто хочет

учиться и работает, тому, по мнению Шольца, всегда удается чего-то добиться.

За год прорабатывается 30-35 вопросов. Затем идет повторение. Называются соответствующие темы. Опрос начинается с сильных учеников, чтобы слабые повторили материал по несколько раз. Кроме множества оценок налицо активизация большого числа учеников. Учитель Шольц ставит вопрос о содержании контроля и оценки прежде, чем будет подбираться методика для проведения этого контроля; исходным является вопрос о том, какими знаниями и умениями должен непременно владеть каждый учащийся. Методика же выбирается после этого. Однако Шольц опрашивает и оценивает не все, что изучалось на занятии. Он выделяет основное и дает понять учащимся, что является главным, в результате они знают, что от них требуется. Если, например, учащимся предложить повторить «механику», то это не способствует развитию их активности. Как правило, ученик в таких ситуациях не знает, с чего ему начать и где остановиться. А некоторые ничего не делают, полагаясь на везение. Если же с помощью определенного количества вопросов показать, что требуется сделать, если учащихся в течение года шаг за шагом приучать правильно отвечать на вопросы, тогда каждый из них справится с тем, что от него требуется, и будет охотно учиться.

При правильном проведении опрос может быть валидным, надежным, точным. Обучающая функция реализуется, но не в полной мере. Реализация стимулирующей функции зависит от количества опрошенных и от частоты применения опроса. Если на каждом уроке опрашиваются все, то реализация стимулирующей функции высокая. Развивающая функция реализуется, но по отношению не ко всем учащимся.

3.51. Я — звезда

Цели:

- Обучающие: обучение пению, говорению. При формулировании обучающих целей желательно указать, усвоение конкретно каких правил (умений) происходит на уроке.
- Развивающие: а) развитие мотивации к занятиям; б) развитие поведенческих умений при взаимодействии с аудиторией.
- Воспитывающие: а) воспитания позитивной Я-концепции; б) воспитание уверенности перед аудиторией.

Инсценировка применяется как в начальной школе, так и в средней на уроках гуманитарного цикла. Она получила широкое распространение в Японии. В человеке заложено желание показать другим людям свои возможности. Кроме этого каждому хочется проявить творческие стороны своей личности, которые можно выразить в пении, в говорении.

Моделирование процесса выступления любимой звезды вселяет в ребенка уверенность в своих возможностях, удовлетворяет чувство значимости, развивает позитивное отношение к людям.

1. На первом этапе детям предлагается выбрать для себя любимую певицу или певца, диктора, комментатора и т. п. Певец должен быть одного пола с ребенком. Можно предложить найти кассету с интересующей песней, рассказом.

2. Ребенок может потренироваться дома выступать под фонограмму.

3. Выступление перед группой начинается с объявления ведущего. Ведущий представляет звезду, вызывает аплодисменты присутствующих. Аплодисменты должны быть бурными.

Выступление перед группой может проходить в различных формах в зависимости от желания ученика. Ученик может подпевать звезде, а может не делать этого, моделируя его движения. По ходу выступления должны быть бурные аплодисменты.

4. После выступления желательно также вызвать бурные аплодисменты присутствующих.

Проведение таких занятий желательно как можно чаще. Учащийся раз в месяц должен побывать в роли какого-то известного человека. На уроках литературы, истории они играют известных героев, произнося монологи, диалоги, разыгрывая ситуации.

Данная технология мало известна в педагогической практике. Технологий ее внедрения не обнаружено. Временные затраты оправдываются развивающими, воспитывающими эффектами. Противопоказаний применения технологии не обнаружено.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение № 1.

Критерии оценки учебной деятельности

Вид учебной деятельности	Допустимое время в минутах	Количество очков за участие	Количество очков за отказ, оттягивание, пассивность
1. Подготовка, выполнение учебного действия	По необходимости	дается до +5	Дается до -5
2. Выступление 3. Изложение 4. Ответ на вопрос 5. Возражение 6. Постановка вопросов 7. Дополнение	до 3 минут до 0,5 минуты до 1 минут до 1 минуты до 0,5 минуты до 1 минуты	до +5 до +1 до +2 до +3 до +1 до +2	до -5 до -1 до -2 до -3 до -1 до -2

Приложение № 2. Общие правила сотрудничества

1. Каждый участник обязан действовать в соответствии с ролью (преподаватель, научный эксперт, технический эксперт, секретарь, руководитель подгруппы, член подгруппы).
2. Каждый обязан внимательно слушать, следить за ходом учебной деятельности и стараться понять ее.
3. Каждый учащийся должен иметь один вопрос.
4. Каждый учащийся должен иметь одно возражение.
5. Выступать нужно коротко, ясно, убедительно обосновать утверждениями, быть дружелюбным, убежденным, уверенным. Остроты, оригинальность, тонкие намеки или приятный юмор необходимы, но не должны переходить границу деловитости.

Приложение № 3. Обязанности преподавателя

1. Обязан
 - 1.1. Излагать исходную информацию по теме, заинтересовать данной проблемой.
 - 1.2. Назначать экспертов и секретарей и инструктировать их (лучше за несколько дней до занятий), формировать подгруппы, организовать выборы руководителей подгрупп.
 - 1.3. Руководить учебной деятельностью, следить за соблюдением правил сотрудничества, но, как правило, не вмешиваться в содержание решения вопросов.
 - 1.4. Подводить итоги в конце занятия и обобщать .
2. Имеет право
 - 2.1. Поручить руководство инсценировкой техническому эксперту.

Приложение № 4.

Права и обязанности научного эксперта

1. Обязан
 - 1.1. Внимательно следить за ходом учебной деятельности и своевременно вмешиваться, чтобы вовремя обратить внимание на решение проблемы, направить учебную деятельность по правильному пути.
 - 1.2. Оценивать содержание, но не организационную сторону выступлений, вопросов, возражений (научную обоснованность, логику, анализ, синтез, методологию и т. п.).
Выступление до 3 мин. — от +5 до -5 баллов. Ответ на вопрос до 1 мин. — от +2 до -2 баллов. Возражение до 1 мин. — от +3 до -3 баллов. Вопрос до 0,5 мин. — от +1 до -1 баллов. Изложение до 0,5 мин. — от +1 до -1 баллов.
 - 1.3. Совместно с техническим экспертом и секретарем по полученным результатам распределить места между участниками.
 - 1.4. В итоге дискуссии сделать заключение по решению проблемы (сообщить правильное решение проблемы).
 2. Имеет право
 - 2.1. Давать распоряжения секретарю.
 - 2.2. Принимать участие в решении учебной проблемы.
 - 2.3. Задавать вопросы и возражать.
- Приложение № 5. Права и обязанности технического эксперта
1. Обязан
 - 1.1. Оценивать организационную сторону учебной деятельности (согласно таблице).
Выступление до 3 мин. — от +5 до -5. Вопрос до 0,5 мин. — от +1 до -1. Ответ на вопрос до 1 мин. — от +3 до -2. Возражение до 1 мин. — от +3 до -3. Изложение до 0,5 мин. — от +1 до -1.
 - 1.2. Обеспечивать вместе с секретарем объективность и наглядность оценок.

Quator.ru – студенческий портал России. Учебные материалы для студентов: лекции, шпоры, конспекты, учебники более чем по 300 предметам.

Quator.ru – Все лучшее студентам!

1.3. Совместно с экспертом и секретарем по полученным результатам распределять места между участниками.

1.4. Оглашать результаты в конце занятия.

1.5. По поручению преподавателя руководить учебной деятельностью. 2. Имеет право

2.1. Давать распоряжения секретарю.

2.2. Принимать участие в решении учебной проблемы.

2.3. Задавать вопросы и возражать.

Приложение № 6.

Права и обязанности секретаря

1. Обязан

1.1. Оценивать вместе с техническим экспертом организационную сторону.

Выступление до 3 мин. — от +5 до -5. Вопрос до 0,5 мин. — от Н-1 до -1. Ответ на вопрос до 1 мин. — от -1-3 до -2. Возражение до 1 мин. — от +3 до -3. Изложение до 0,5 мин. — от +1 до -1.

1.2. Оценивать вместе с научным экспертом содержание учебной деятельности.

1.3. Обозначать на доске результаты оценок в таблице.

1.4. В конце работы вместе с экспертами подводить итоги и давать данные техническому эксперту для оглашения.

2. Имеет право

2.1. Принимать участие в решении учебной проблемы.

2.2. Задавать вопросы и возражать.

2.3. Присуждать дополнительные очки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1) Анонашвили Ш.А Постигательная и образовательная функция оценки учения школьников Экспериментально-педагогическое исследование. — М : 1984.
- 2) Венгер В., Поу Р. Неужели я гений? — СПб.: Питер Пресс, 1997.
- 3) Вертгейкер М. Продуктивное мышление / Пер. с англ. — М.. Прогресс, 1987.
- 4) Глассер У. Школа без неудачников. — М.: 1991.
- 5) Дилтс Р. Изменение убеждений с помощью НЛП. — М.: 1997.
- 6) Доналдсон М. Мыслительная деятельность детей / Пер. с англ. Под ред. В. И. Лубовского. — М.: Педагогика, 1985
- 7) Дьяченко В. К. Организация структуры учебного процесса и его развитие. — М.: Педагогика, 1989.
- 8) Зильбардо Ф. Застенчивость / Перев. с англ. — М.: Педагогика, 1991.
- 9) Иванов И. П. Воспитывать коллективистов. — М.: Педагогика, 1987.
- 10) Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. — М.: Танио, 1989.
- 11) Линдемман Х., Селье Г. Проблема психофизического саморегулирования. Когда стресс не приносит горя / Пер. с англ. — МНППРЭ-НАР., 1992.
- 12) Ляудис В. Я , Негурэ И. П. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников. — М.: Международная педагогическая академия, 1994.
- 13) Рудерстам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика / Пер. с англ. — М : 1993.
- 14) Талызина Н. Д. Управление процессом усвоения знаний. — М.: МГУ, 1975.
- 15) Шаталов В. Ф. Точка опоры — М.: Педагогика, 1987.
- 16) Якунин В. А. Обучение, как процесс управления. Психологические аспекты. — Л.: ЛГУ, 1988.