Владимирский государственный университет

Е. Н. СЕЛИВЕРСТОВА С. И. ДОРОШЕНКО
Л. А. РОМАНОВА

ПРАКТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Учебное пособие

Владимир 2021

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

Е. Н. СЕЛИВЕРСТОВА С. И. ДОРОШЕНКО
Л. А. РОМАНОВА

ПРАКТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Учебное пособие

Электронное издание

Владимир 2021

ISBN 978-5-9984-1436-7

© Селиверстова Е. Н.,
Дорошенко С. И.,
Романова Л. А., 2021

УДК 37.0
ББК 74.409

Рецензенты:
Кандидат педагогических наук
директор муниципального бюджетного образовательного учреждения
«Средняя школа № 15» г. Владимира
Н. В. Кузнецова

Кандидат педагогических наук, профессор
зав. кафедрой технологического и экономического образования
Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
Г. А. Молева

Селиверстова, Е. Н. Практическая подготовка учителя: теоретический и технологический аспекты [Электронный ресурс] : учеб. пособие / Е. Н. Селиверстова, С. И. Дорошенко, Л. А. Романова ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2021. – 820 с. – ISBN 978-5-9984-1436-7. – Электрон. дан. (6,52 Мб). – 1 электрон. опт. диск (DVD-ROM). – Систем. требования: Intel от 1,3 ГГц ; Windows XP/7/8/10 ; Adobe Reader ; дисковод DVD-ROM. – Загл. с титул. экрана.

Содержатся теоретический материал, практические рекомендации, шаблоны документов, предназначенные для помощи студентам в прохождении педагогической практики. Пособие включает также задания для самостоятельной работы и самоконтроля.

Адресовано студентам, обучающимся по направлению 44.03.01 и 44.03.05 – Педагогическое образование всех форм обучения.

Рекомендовано для формирования профессиональных компетенций в соответствии с ФГОС ВО.

Табл. 2. Ил. 10. Библиогр.: 65 назв.

ISBN 978-5-9984-1436-7

© Селиверстова Е. Н.,
Дорошенко С. И.,
Романова Л. А., 2021

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ 9

Часть 1. НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 12

1.1. Основные нормативно-правовые положения и документы, обеспечивающие образовательную деятельность 12

1.2. Актуальные проблемы и ситуации, связанные с нормативно-правовым обеспечением образовательного процесса 19

Вопросы и задания 34

Приложение 1. Образец документа «Устав средней общеобразовательной школы» 37

Приложение 2. Министерство просвещения Российской Федерации. Приказ от 31 мая 2021 г. № 287. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования 51

Часть 2. ДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА 170

2.1. Урок в современной школе: традиции и новаторство. Анализ урока 170

2.2. Цель, содержание, результаты образовательной деятельности с позиций реализации ФГОС 180

2.3. Деятельностный подход как методологическая основа проектирования и анализа современного урока 181

2.4. Проектирование уроков на основе деятельностного подхода 193

2.5. Рефлексия деятельности на уроке 208

2.6. Системный подход к анализу урока 214

Вопросы и задания 226
Приложение 1. Программы и методики педагогического наблюдения и анализа урока 229
1.1. Методика системного наблюдения и анализа этапированного урока..... 229
1.2. Методика системного анализа урока от его триединой цели..... 243
1.3. Методика системного анализа урока от его конечного результата 245
1.4. Системный подход к самоанализу урока учителем..... 247
Приложение 2. Программы поаспектного педагогического наблюдения и анализа уроков 253
2.1. Программа для наблюдения за целевой организацией урока..... 253
2.2. Программа наблюдения урока с точки зрения постановки и реализации образовательных, развивающих и воспитательных задач обучения 254
2.3. Программа наблюдения за уроком в логике развертывания учебной деятельности школьника 255
2.4. Программа наблюдения урока с позиции «учащийся – субъект учебной деятельности»..... 256
2.5. Программа наблюдения урока с точки зрения видов и способов проверки и оценки знаний, умений и навыков учащихся..... 257
Приложение 3. Схема анализа системно-деятельностного урока..... 258
Приложение 4. Программы поаспектного наблюдения урока с позиции учета и развития познавательных процессов школьников 263
4.1. Анализ урока с учетом особенностей внимания..... 263
4.2. Анализ урока с учетом особенностей развития восприятия у учащихся..... 266
4.3. Анализ урока с учетом особенностей памяти 269
4.4. Анализ урока с учетом особенностей воображения 271
4.5. Анализ урока с учетом закономерностей процесса мышления... 275
Приложение 5. Анализ состояния развития познавательного интереса у учащихся 280

Приложение 6. Сущность проблемного обучения.
Основные приемы создания проблемных ситуаций 284
Приложение 7. Программа наблюдения и анализа уровня
сформированности учебной деятельности 301
Приложение 8. Перечень учебных умений 309
Приложение 9. Формирование умений и навыков рациональной
организации учебной работы: стратегия действий учителя
и учеников 312
Приложение 10. Приемы обучения, реализующие
общедидактические методы обучения 316
Приложение 11. Виды универсальных учебных действий
и способы их формирования на уроке 322

Часть 3. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ, РЕАЛИЗУЮЩИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ 327

3.1. Проектная деятельность в современной школе 327
3.2. Учебная дискуссия как педагогическая технология 373
3.3. Кейс-метод как педагогическая технология 388
3.4. Технологии диалогового и проблемного обучения 403
3.5. Игровые технологии (дидактические игры, в том числе
сюжетно-ролевые и деловые игры) 411

Вопросы и задания 419
Приложение. Пример проекта по технологии, представленного
на областной конкурс «Вектор познания» 420

Часть 4. ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА 432

4.1. Деятельность студента-практиканта в качестве
помощника классного руководителя 432
4.2. Функции классного руководителя 443
4.3. Изучение классного коллектива 445
4.4. Характеристика обучающегося: требования
к составлению и типичные недостатки 457

4.5. Межличностные отношения в классе 467
4.6. Воспитание как формирование отношений, как организация деятельности 470
4.7. План работы классного руководителя 472
4.8. Формы организации воспитательной работы 480
4.9. Коллективное творческое дело (КТД) 502
Вопросы и задания 519
Приложение 1. Технологическая карта воспитательного дела (игры, КТД, квеста) 520
Приложение 2. Методики изучения взаимоотношений учеников в классе 521
2.1. Социометрический опрос, или социометрия 521
2.2. Аутосоциометрия, или изучение осознанности межличностных отношений 527
2.3. Референтометрия 529
Приложение 3. Варианты анкет, ориентированных на выявление особенностей межличностных отношений в классе 530
3.1. Анкета на выявление отношения учащегося к школе и классу ... 530
3.2. Анкета для изучения интересов и досуговой деятельности школьников 531
3.3. Анкета для выявления психологического климата в классе 532
Приложение 4. Изучение классного коллектива 534
4.1. Опросник для изучения психологической атмосферы в классе .. 534
4.2. Шкала оценки групповой сплоченности класса 535
Приложение 5. Примерная схема психолого-педагогической характеристики классного коллектива 537

Часть 5. ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ 541
5.1. Педагогическое общение в современной школе 541
5.2. Трансакционный (трансактный) анализ и его использование в профессионально-педагогическом общении 543
5.3. Стили педагогического общения 549

5.4. Уровни общения 559
5.5. Барьеры общения 566
5.6. Общение в конфликтных ситуациях 570
5.7. Средства и виды педагогического общения 581
Вопросы и задания 598
Приложение 1. План анализа урока с позиции осуществленного педагогического общения 600
Приложение 2. Ориентировочная схема изучения коммуникативной деятельности учителя на уроке 601
Приложение 3. Некоторые методики анализа педагогического общения 603

Часть 6. ОСНОВНЫЕ ЛИЧНОСТНЫЕ НОВООБРАЗОВАНИЯ ПОДРОСТКА И СТАРШЕГО ШКОЛЬНИКА 613
6.1. Подростковый и юношеский возраст: особенности развития личности и самосознания 613
6.2. Особенности развития познавательной и мотивационной сферы личности в подростковом и юношеском возрасте ... 621
6.3. Особенности развития эмоционально-волевой сферы личности в подростковом и юношеском возрасте 628
6.4. Эмоциональные нарушения и особенности проявления эмоций в подростковом возрасте 641
6.5. Требования к организации изучения личностных особенностей учащихся 661
Вопросы и задания 667
Приложение 1. Методики, направленные на изучение познавательной и мотивационной сферы личности 668
1.1. Изучение особенностей внимания 668
1.2. Изучение особенностей восприятия 676
1.3. Изучение особенностей памяти 678
1.4. Изучение особенностей мышления 681
1.5. Изучение мотивов и познавательных интересов школьников ... 688

Приложение 2. Методики, направленные на изучение эмоционально-волевой сферы личности 693
2.1. Изучение эмоций и эмоциональности 693
2.2. Изучение воли 697
Приложение 3. Методики изучения «Я-концепции» и личностных особенностей школьников 701
3.1. Выявление уровня самоуважения 702
3.2. Исследование самооценки школьника 704
3.3. Определение степени выраженности свойств «интроверсия – экстраверсия» и «нейротизм – эмоциональная стабильность» 710
3.4. Исследование характера старших школьников, проявляющих явные признаки социальной дезадаптации 716
3.5. Особенности работы учителя с акцентуантами 724
3.6. Выявление уровня тревожности у подростков 729
3.7. Симптомы тревожности и школьной дезадаптации 733

Часть 7. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИМИДЖ 734
7.1. Имидж, его функции и виды 734
7.2. Духовная содержательность – основа имиджа личности ... 744
7.3. Имидж и социальная роль личности 747
7.4. Имидж как результат самопрезентации личности 754
7.5. Педагогический имидж и его составляющие 760
Вопросы и задания 792
Приложение 1. «Я-концепция» и методики ее определения 793
Приложение 2. Тест на оценку уровня конфликтности личности 807

ЗАКЛЮЧЕНИЕ 812

СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ 813

ВВЕДЕНИЕ

Удачи вам, дебютанты и асы, удачи!
Особенно по утрам,
когда вы входите в школьные классы,
Одни – как в клетку, другие – как в храм.
Удачи вам, занятые делами,
которых не завершить всё равно,
Накрепко скованные кандалами
Инструкций и окриков из гороно…
Вы знаете, мне по-прежнему верится,
что если останется жить Земля,
высшим достоинством человечества
станут когда-нибудь учителя!
Р. И. Рождественский

Уважаемые студенты! Вы выбрали профессию педагога и нисколько не ошиблись в своём выборе! Работа учителя – это работа-праздник, работа-творчество. В ней вы реализуете свой артистизм и интеллект, коммуникативные и конструктивные способности. Вы станете руководителем исследовательской группы, проектной команды, капитаном дальнего плавания, главным режиссёром и сценаристом. И всё это будет совсем скоро, когда вы выйдете на педагогическую практику.

На всех этапах педагогической практики вас будут, конечно, поддерживать университетские руководители и лучшие учителя тех образовательных организаций, в которых вы окажетесь. Но помните, что кроме этого вас поддерживают все великие педагоги прошлого, труды которых вы изучали; современные теоретики педагогики; авторы учебно-методических комплексов, многочисленных методических разработок.

Современное образование призвано сформировать исследовательскую культуру, развить творческие способности ученика; раскрыть его лучшие личностные качества. И в то же время жизнь требует от школьников основательной предметной подготовки, которую невозможно осуществить вне опоры на достижения современной дидактики.

Современная система педагогического образования построена таким образом, чтобы теоретическое обучение постоянно сопровождалось практикой; поэтому и возникло понятие «непрерывная педагогическая практика». Участвуя в этой практике, вы познакомитесь с опытом старших коллег, научитесь анализировать урок, внеурочное занятие, воспитательное дело. Вы осуществите ряд собственных микроисследований, результаты которых, возможно, помогут не только лично вам, но и другим педагогам, войдут в огромную копилку педагогического мастерства, которая благодаря возможностям МКТ-технологий становится сегодня все более доступной каждому учителю.

Результаты практической деятельности помогут вам сформировать вопросы к великим педагогам прошлого, современной педагогической теории; они лягут в основу ваших учебно-исследовательских работ (курсовых, ВКР, проектов, статей, докладов на научных конференциях).

Но на практике вы поймете и то, что даже для осуществления наблюдения за работой другого педагога надо специально учиться и готовиться, иначе не заметишь ничего действительно ценного и важного, а главное, не сможешь приложить эти результаты к себе, своей педагогической деятельности. Еще труднее подготовить и провести хороший урок, запоминающееся воспитательное дело. А провести такие уроки и воспитательные дела надо, потому что ваш опыт должен быть опытом достижений и находок, а не опытом неудач и сожалений.

Понимание того, что искусство воспитания требует серьезной теоретической подготовки, часто дается с трудом. Еще К. Д. Ушинский писал: «Искусство воспитания имеет ту особенность, что почти всем оно кажется делом знакомым и понятным, а иным – даже лёгким. И тем понятнее и легче кажется оно, чем менее человек с ним знаком теоретически или практически».

Какие инновационные идеи реализуются в современной школе? Чем практиканты могут помочь? На какие аспекты нужно обратить особое внимание?

В настоящее время в Российской Федерации реализуется национальный проект «Образование» (сроки реализации 1 января 2019 г. – 31 декабря 2024 г.). Этот грандиозный проект направлен на решение двух ключевых задач:

1. Обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования и вхождение Российской Федерации в число десяти ведущих стран мира по качеству общего образования.

2. Воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций.

Эти две задачи стоят не только перед всей страной, но и перед каждым учителем. Они определяют основные направления педагогической практики: обучение и воспитание.

В ходе обучения будущие бакалавры по направлению «Педагогическое образование» проходят несколько педагогических практик.

Для двухпрофильного бакалавриата это:

1. Учебная (ознакомительная) педагогическая практика (2-й курс).

2. Производственная педагогическая (вожатская) практика (3-й курс).

3. Производственная педагогическая практика (4-й и 5-й курс).

Для однопрофильного бакалавриата это:

1. Учебная (ознакомительная) педагогическая практика (2-й курс).

2. Производственная педагогическая (вожатская) практика (2-й курс).

3. Производственная педагогическая практика (3-й и 4-й курс).

Предлагаемое учебное пособие содержит не только методические материалы, которые призваны организовать педагогическую деятельность, помочь подготовить конкретную отчетную документацию. Оно направлено на углубление собственно педагогической подготовки, помощь в отборе содержания образования, осуществлении педагогического общения, выборе и реализации педагогических технологий, которые сделают решение любой учебной или воспитательной задачи творческим захватывающим процессом, доставляющим радость и учителю и ученикам.

Часть 1
НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1.1. Основные нормативно-правовые положения и документы, обеспечивающие образовательную деятельность

Нормативно-правовая база, на основании которой работает современная школа, постоянно совершенствуется и изменяется. Приступая к практической деятельности, нужно знать основные правовые нормы, ориентироваться в законах, которые регламентируют деятельность школы, а также взаимодействие с детьми в учреждениях дополнительного образования, в семье.

Конституция Российской Федерации гарантирует право на образование:

«Статья 43

1. Каждый имеет право на образование.

2. Гарантируются общедоступность и бесплатность дошкольного, основного общего и среднего профессионального образования в государственных или муниципальных образовательных учреждениях и на предприятиях.

3. Каждый вправе на конкурсной основе бесплатно получить высшее образование в государственном или муниципальном образовательном учреждении и на предприятии.

4. Основное общее образование обязательно. Родители или лица, их заменяющие, обеспечивают получение детьми основного общего образования.

5. Российская Федерация устанавливает федеральные государственные образовательные стандарты, поддерживает различные формы образования и самообразования»[1].

Федеральный закон **«Об основных гарантиях прав ребёнка в Российской Федерации»** был принят 24.07.1998 г. (№ 124-ФЗ). В него постоянно вносятся изменения и дополнения. Обратите, пожалуйста,

[1] Конституция Российской Федерации. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/8452df644dd1f63f07ca7744f87beddac2947282/

внимание на основные понятия, используемые в этом законе. Их нужно знать учителю.

Ребёнком, согласно этому закону, «считается лицо до 18 лет (совершеннолетия).

Дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации:

- дети-сироты; дети, оставшиеся без попечения родителей;
- дети-инвалиды; дети с ограниченными возможностями здоровья, то есть имеющие недостатки в физическом и (или) психическом развитии;
- дети – жертвы вооруженных и межнациональных конфликтов, экологических и техногенных катастроф, стихийных бедствий; дети из семей беженцев и вынужденных переселенцев;
- дети, оказавшиеся в экстремальных условиях;
- дети – жертвы насилия;
- дети, отбывающие наказание в виде лишения свободы в воспитательных колониях;
- дети, находящиеся в образовательных организациях для обучающихся с девиантным (общественно опасным) поведением, нуждающихся в особых условиях воспитания, обучения и требующих специального педагогического подхода (специальных учебно-воспитательных учреждениях открытого и закрытого типа);
- дети, проживающие в малоимущих семьях;
- дети с отклонениями в поведении;
- дети, жизнедеятельность которых объективно нарушена в результате сложившихся обстоятельств и которые не могут преодолеть данные обстоятельства самостоятельно или с помощью семьи.

Социальная адаптация ребенка – процесс активного приспособления ребенка, находящегося в трудной жизненной ситуации, к принятым в обществе правилам и нормам поведения, а также процесс преодоления последствий психологической или моральной травмы.

Социальная реабилитация ребенка – мероприятия по восстановлению утраченных ребенком социальных связей и функций, восполнению среды жизнеобеспечения, усилению заботы о нем.

Социальные службы для детей – организации независимо от организационно-правовых форм и форм собственности, осуществляющие мероприятия по социальному обслуживанию детей (социальной поддержке, оказанию социально-бытовых, медицинских, психолого-

педагогических, правовых услуг и материальной помощи, организации обеспечения отдыха и оздоровления, социальной реабилитации детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, обеспечению занятости таких детей по достижении ими трудоспособного возраста), а также граждане, осуществляющие без образования юридического лица предпринимательскую деятельность по социальному обслуживанию граждан, в том числе детей.

Социальная инфраструктура для детей – система объектов (зданий, строений, сооружений), необходимых для жизнеобеспечения детей, а также организаций независимо от организационно-правовых форм и форм собственности, которые оказывают социальные услуги гражданам, в том числе детям, и деятельность которых осуществляется в целях обеспечения полноценной жизни, охраны здоровья, образования, отдыха и оздоровления, развития детей, удовлетворения их общественных потребностей.

Отдых детей и их оздоровление – совокупность мероприятий, направленных на развитие творческого потенциала детей, охрану и укрепление их здоровья, профилактику заболеваний у детей, занятие их физической культурой, спортом и туризмом, формирование у детей навыков здорового образа жизни, соблюдение ими режима питания и жизнедеятельности в благоприятной окружающей среде при выполнении санитарно-гигиенических и санитарно-эпидемиологических требований и требований обеспечения безопасности жизни и здоровья детей.

Организации отдыха детей и их оздоровления – организации (независимо от их организационно-правовых форм) сезонного или круглогодичного действия, стационарного и (или) нестационарного типа, с круглосуточным или дневным пребыванием, оказывающие услуги по организации отдыха и оздоровления детей (организации отдыха детей и их оздоровления сезонного или круглогодичного действия, лагеря, организованные образовательными организациями, осуществляющими организацию отдыха и оздоровления обучающихся в каникулярное время (с круглосуточным или дневным пребыванием), детские лагеря труда и отдыха, детские лагеря палаточного типа, детские специализированные (профильные) лагеря, детские лагеря различной тематической направленности). В целях настоящего Федераль-

ного закона к организациям отдыха детей и их оздоровления приравниваются индивидуальные предприниматели, оказывающие услуги по организации отдыха и оздоровления детей, в случае соблюдения требований, установленных настоящим Федеральным законом.

Ночное время – время с 22 до 6 часов местного времени»[2].

Федеральный закон **«Об образовании в Российской Федерации»** от 29.12. 2012 г. (ФЗ-273) даёт определения ряда основных понятий. Приведём определения понятий, которые являются наиболее значимыми для студента-практиканта:

«***Образование*** – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов;

Федеральный государственный образовательный стандарт – совокупность обязательных требований к образованию определенного уровня и (или) к профессии, специальности и направлению подготовки, утвержденных в зависимости от уровня образования федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке и реализации государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере общего образования, или федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке и реализации государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере высшего образования;

Образовательная программа – комплекс основных характеристик образования (объем, содержание, планируемые результаты) и организационно-педагогических условий, который представлен в виде учебного плана, календарного учебного графика, рабочих программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов, оценочных и методических материалов, а также в предусмотренных

---

2 ФЗ-124 «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» от 24 июля 1998 г. (с изменениями и дополнениями) Актуальная ред. 31.07.2020. – URL: http://ivo.garant.ru/#/document/179146/paragraph/261:0

настоящим Федеральным законом случаях в виде рабочей программы воспитания, календарного плана воспитательной работы, форм аттестации;

Примерная основная образовательная программа – учебно-методическая документация (примерный учебный план, примерный календарный учебный график, примерные рабочие программы учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов, а также в предусмотренных настоящим Федеральным законом случаях примерная рабочая программа воспитания, примерный календарный план воспитательной работы), определяющая рекомендуемые объем и содержание образования определенного уровня и (или) определенной направленности, планируемые результаты освоения образовательной программы, примерные условия образовательной деятельности, включая примерные расчеты нормативных затрат оказания государственных услуг по реализации образовательной программы»[3].

Федеральные государственные образовательные стандарты начального, основного, среднего общего образования включают в себя требования:

- к результатам освоения основной образовательной программы,
- к структуре основной образовательной программы, в том числе требования к соотношению частей основной образовательной программы и их объему, а также
- к соотношению обязательной части основной образовательной программы и части, формируемой участниками образовательных отношений;
- к условиям реализации основной образовательной программы, в том числе к кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям.

В процессе педагогической практики вы, скорее всего, встретитесь с ФГОС ООО (основного общего образования), так как большин-

[3] ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. – URL: https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=377363&dst=1000000001%2C0#06512912842978158

ство студентов проходит практику в 5 – 9 классах общеобразовательной школы. Но некоторые предметы (иностранный язык, музыка, изобразительное искусство, физкультура) ведутся учителями-предметниками и в начальной школе. Тогда нужно обращаться к ФГОС НОО (начального общего образования).

При подготовке урока, внеурочного занятия, при разработке плана воспитательной работы современный учитель ориентируется на требования ФГОС.

«8. Стандарт устанавливает требования к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования:

- ***личностным***, включающим готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, социальные компетенции, правосознание, способность ставить цели и строить жизненные планы, способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме;
- ***метапредметным***, включающим освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность их использования в учебной, познавательной и социальной практике, самостоятельность планирования и осуществления учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, построение индивидуальной образовательной траектории;
- ***предметным***, включающим освоенные обучающимися в ходе изучения учебного предмета умения, специфические для данной предметной области, виды деятельности по получению нового знания в рамках учебного предмета, его преобразованию и применению в учебных, учебно-проектных и социально-проектных ситуациях, формирование научного типа мышления, научных представлений о ключевых

теориях, типах и видах отношений, владение научной терминологией, ключевыми понятиями, методами и приемами»[4].

В соответствии со ст. 59 Федерального закона Российской Федерации от 27.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» освоение основных образовательных программ основного общего или среднего общего образования, имеющих государственную аккредитацию, завершается обязательной ***государственной итоговой аттестацией*** (ГИА).

Основной государственный экзамен (***ОГЭ***) – это форма государственной итоговой аттестации (ГИА) по образовательным программам основного общего образования (5-9 класс).

Единый государственный экзамен (***ЕГЭ***) – это форма государственной итоговой аттестации (ГИА) по образовательным программам среднего общего образования (10-11 класс). На территории Российской Федерации ОГЭ и ЕГЭ организуется и проводится Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки (Рособрнадзором) совместно с органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации.

ЕГЭ проводится по окончании 11 класса с использованием ***контрольных измерительных материалов*** (***КИМ***), представляющих собой комплексы заданий стандартизированной формы, а также специальные бланки для оформления ответов на задания. Контрольные измерительные материалы единого государственного экзамена позволяют установить уровень освоения выпускниками федерального компонента государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования (приказ Минобразования России от 05.03.2004 № 1089). В то же время результаты ЕГЭ признаются образовательными учреждениями высшего профессионального образования как результаты вступительных испытаний. Именно это двойное назначение экзамена определяет специфику КИМ ЕГЭ как инструмента педагогического измерения.

[4] Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. N 1897). – URL: https://base.garant.ru/55170507/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/

1.2. Актуальные проблемы и ситуации, связанные с нормативно-правовым обеспечением образовательного процесса

В школе, где Вы проходите практику, могут возникнуть различные ситуации, по отношению к которым нужно проявить правовую компетентность. Обратимся лишь к некоторым из них.

√ *Очень актуален вопрос о детских и юношеских общественных объединениях*. В статье 9 «Меры по защите прав ребенка при осуществлении деятельности в области его образования» Федерального закона «Об основных гарантиях прав ребёнка в Российской Федерации» говорится следующее:

«1. При осуществлении деятельности в области образования ребенка в семье или в организации, осуществляющей образовательную деятельность, не могут ущемляться права ребенка.

2. Органы управления организациями, осуществляющими образовательную деятельность, не вправе препятствовать созданию по инициативе обучающихся в возрасте старше восьми лет общественных объединений обучающихся, за исключением детских общественных объединений, учреждаемых либо создаваемых политическими партиями, детских религиозных организаций.

3. Обучающиеся организаций, осуществляющих образовательную деятельность, за исключением обучающихся по образовательным программам дошкольного и начального общего образования, вправе самостоятельно или через своих выборных представителей обращаться в комиссию по урегулированию споров между участниками образовательных отношений»[5].

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12. 2012 г. (ФЗ-273) также регламентирует деятельность общественных объединений.

«Статья 28. Компетенция, права, обязанности и ответственность образовательной организации

19) содействие деятельности общественных объединений обучающихся, родителей (законных представителей) несовершеннолетних

[5] ФЗ-124 «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» от 24 июля 1998 г. (с изменениями и дополнениями) Актуальная ред. 31.07.2020. – URL: http://ivo.garant.ru/#/document/179146/paragraph/261:0

обучающихся, осуществляемой в образовательной организации и не запрещенной законодательством Российской Федерации»[6].

«Статья 34. Основные права обучающихся и меры их социальной поддержки и стимулирования

5. Обучающиеся имеют право на участие в общественных объединениях, в том числе в профессиональных союзах, созданных в соответствии с законодательством Российской Федерации, а также на создание общественных объединений обучающихся в установленном федеральным законом порядке.

6. Принуждение обучающихся, воспитанников к вступлению в общественные объединения, в том числе в политические партии, а также принудительное привлечение их к деятельности этих объединений и участию в агитационных кампаниях и политических акциях не допускается.

7. Обучающиеся, осваивающие основные образовательные программы среднего общего, среднего профессионального и высшего образования, имеют право создавать студенческие отряды, представляющие собой общественные объединения обучающихся, целью деятельности которых является организация временной занятости таких обучающихся, изъявивших желание в свободное от учебы время работать в различных отраслях экономики»[7].

√ *Особую актуальность приобрёл сегодня вопрос о дистанционном обучении*. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» есть отдельная статья 16 «Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий»[8]. Кроме того, в статье 13 «Общие требования к реализации образовательных программ» содержатся следующие пункты:

---

[6] ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. – URL: https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=377363&dst=1000000001%2C0#06512912842978158

[7] ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. – URL: https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=377363&dst=1000000001%2C0#06512912842978158

[8] ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. – URL: https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=377363&dst=1000000001%2C0#06512912842978158

«1. Образовательные программы реализуются организацией, осуществляющей образовательную деятельность, как самостоятельно, так и посредством сетевых форм их реализации.

2. При реализации образовательных программ используются различные образовательные технологии, в том числе дистанционные образовательные технологии, электронное обучение»[9].

В контексте сказанного, хотелось бы более подробно остановиться на электронных образовательных ресурсах, которые последние годы широко применяются в образовательном процессе.

Электронными образовательными ресурсами *(ЭОР, ЦОР)* называют учебные материалы, для воспроизведения которых используются электронные устройства. В самом общем случае к ЭОР относят учебные видеофильмы и звукозаписи, для воспроизведения которых достаточно бытового магнитофона или CD-плеера. Наиболее современные и эффективные для образования ЭОР воспроизводятся на компьютере. ЭОР бывают разные, и как раз по степени отличия от традиционных полиграфических учебников их очень удобно классифицировать. Самые простые ЭОР – *текстографические* (они отличаются от книг в основном базой предъявления текстов и иллюстраций – материал представляется на экране компьютера, а не на бумаге). Второй уровень ЭОР – это *ресурсы, целиком состоящие из визуального или звукового фрагмента*. Наиболее существенные, принципиальные отличия от книги имеются у так называемых *мультимедиа ЭОР*.

Мультимедиа – это взаимодействие визуальных и аудиоэффектов под управлением интерактивного программного обеспечения с использованием современных технических и программных средств, они объединяют текст, звук, графику, фото, видео в одном цифровом представлении. Мультимедиа средства – это комплекс аппаратных и программных средств, позволяющих человеку общаться с компьютером, используя самые разные, естественные для себя среды: звук, видео, графику, тексты, анимацию. Мультимедиа в учебном процессе представлено компьютерными программами (системами), электронными учебниками, компьютерным моделированием в виде разнообразных заданий для самостоятельной работы, учебно-познавательными задачами на

[9] ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. – URL: https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=377363&dst=1000000001%2C0#06512912842978158

разных этапах учебного занятия, компьютерными учебными играми, а также образовательными веб-страницами в сети Интернет.

А. В. Дворецкая[10] выделяет восемь типов компьютерных средств используемых в обучении на основании их функционального назначения:

- *презентации* – это электронные диафильмы, которые могут включать в себя анимацию, аудио- и видеофрагменты, элементы интерактивности; для создания презентаций используются такие программные средства, как Power Point или Open Impress; иинтересны тем, что их может создать любой учитель, имеющий доступ к персональному компьютеру, причем с минимальными затратами времени на освоение средств создания презентации;
- *электронные энциклопедии* – являются аналогами обычных справочно-информационных изданий – энциклопедий, словарей, справочников и т.д.; для создания таких энциклопедий используются гипертекстовые системы и языки гипертекстовой разметки, например, HTML; в отличие от своих бумажных аналогов они обладают дополнительными свойствами и возможностями: они обычно поддерживают удобную систему поиска по ключевым словам и понятиям; удобная система навигации на основе гиперссылок; возможность включать в себя аудио- и видеофрагменты;
- *дидактические материалы* – сборники задач, диктантов, упражнений, а также примеров рефератов и сочинений, представленных в электронном виде, обычно в виде простого набора текстовых файлов в форматах doc, txt и объединенных в логическую структуру средствами гипертекста;
- *программы-тренажеры* выполняют функции дидактических материалов и могут отслеживать ход решения и сообщать об ошибках;
- *системы виртуального эксперимента* – это программные комплексы, позволяющие обучаемому проводить эксперименты в «виртуальной лаборатории»; главное их преимущество – они позволяют обучаемому проводить такие эксперименты, которые в реальности были бы невозможны по соображениям безопасности, временным характе-

[10] Дворецкая А. В. Основные типы компьютерных средств обучения / А. В. Дворецкая // Школьные технологии. – 2004. – №3. – С. 187-188.

ристикам и т.п.; главный недостаток подобных программ – естественная ограниченность заложенной в них модели, за пределы которой обучаемый выйти не может в рамках своего виртуального эксперимента;

- *программные системы контроля знаний*, к которым относятся опросники и тесты; главное их достоинство – быстрая удобная, беспристрастная и автоматизированная обработка полученных результатов; главный недостаток – негибкая система ответов, не позволяющая испытуемому проявить свои творческие способности.
- *электронные учебники и учебные курсы* – объединяют в единый комплекс все или несколько вышеописанных типов (например, обучаемому сначала предлагается просмотреть обучающий курс (презентация), затем проставить виртуальный эксперимент на основе знаний, полученных при просмотре обучающего курса (система виртуального эксперимента)).
- *обучающие игры и развивающие программы* – это интерактивные программы с игровым сценарием; выполняя разнообразные задания в процессе игры, дети развивают тонкие двигательные навыки, пространственное воображение, память и, возможно, получают дополнительные навыки, например, обучаются работать на клавиатуре.

Использование мультимедиа способствует заинтересованности учащихся в изучаемом предмете, развитию у них мотивационной готовности к осуществлению учебно-познавательной деятельности.

Очень важно обеспечить сохранение здоровья обучающихся при использовании ЭОР. В соответствии с требованиями СанПиН 2.4.2.2821-10 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях»

«п.10.18.

продолжительность непрерывного использования компьютера с жидкокристаллическим монитором на уроках составляет: для учащихся 1-2-х классов – не более 20 минут, учащихся 3-4-х классов – не более 25 минут учащихся 1-2-х классов – не более 20 минут, для учащихся 5-6-х классов – не более 30 минут, для учащихся 7-11-х классов – 35 минут.

Непрерывная продолжительность работы обучающихся с интерактивной доской на уроках в 1-4-х классах не должна превышать 5 минут, в 5-11-х классах – 10 минут. Суммарная продолжительность использования интерактивной доски на уроках в 1-2-х классах составляет

не более 25 минут, 3-4-х классах и старше – не более 30 минут при соблюдении гигиенически рациональной организации урока (оптимальная смена видов деятельности, плотность уроков 60-80%, физкультминутки, офтальмотренаж)».

Использование ЭОР позволяет организовать не только интересную урочную, но и внеурочную деятельность и внеклассную работу, обеспечить подготовку к ЕГЭ и ОГЭ, быстро и объективно проверить знания обучающихся»[11].

√ *Актуализировался сегодня вопрос о возможности получения образования вне школы, в семье*. Получение образования в форме семейного образования и самообразования разрешено Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации»:

«Статья 17. Формы получения образования и формы обучения

1. В Российской Федерации образование может быть получено:

1) в организациях, осуществляющих образовательную деятельность;

2) вне организаций, осуществляющих образовательную деятельность (в форме семейного образования и самообразования)»[12].

Процедуры итоговой аттестации для тех, кто учился в семье, также определены Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации».

«Статья 34. Основные права обучающихся и меры их социальной поддержки и стимулирования

3. Лица, осваивающие основную образовательную программу в форме самообразования или семейного образования либо обучавшиеся по не имеющей государственной аккредитации образовательной программе, вправе пройти экстерном промежуточную и государственную итоговую аттестацию в организации, осуществляющей образовательную деятельность по соответствующей имеющей государственную аккредитацию образовательной программе. Указанные лица, не имеющие основного общего или среднего общего образования, вправе

---

[11] СанПиН_2.4.2.2821-10_с_изм_от_22-05-2019. – URL: https://docs.cntd.ru/document/902256369pdfocviewer.yandex.ru/view/768636529/?page=1&*=1oHr4vZmdS5eEqAuEqPlcYpEoCF7InVybCI6Imh0d

[12] ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. – URL: https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=377363&dst=1000000001%2C0#06512912842978158

пройти экстерном промежуточную и государственную итоговую аттестацию в организации, осуществляющей образовательную деятельность по соответствующей имеющей государственную аккредитацию основной общеобразовательной программе, бесплатно. При прохождении аттестации экстерны пользуются академическими правами обучающихся по соответствующей образовательной программе»[13].

√ *Иногда у студентов-практикантов возникают вопросы и пожелания, связанные с выбором учебников*. Эти вопросы решаются не студентом-практикантом, а образовательной организацией.

«Статья 28. Компетенция, права, обязанности и ответственность образовательной организации

3. К компетенции образовательной организации в установленной сфере деятельности относятся:

9) определение списка учебников в соответствии с утвержденным федеральным перечнем учебников, допущенных к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования организациями, осуществляющими образовательную деятельность, а также учебных пособий, допущенных к использованию при реализации указанных образовательных программ такими организациями»[14].

Все знают, что выгонять учеников с уроков нельзя. Но ещё раз напомним это студентам-практикантам и подтвердим положениями Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»:

«6. Образовательная организация обязана осуществлять свою деятельность в соответствии с законодательством об образовании, в том числе:

1) обеспечивать реализацию в полном объеме образовательных программ, соответствие качества подготовки обучающихся установ-

---

[13] ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. – URL: https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=377363&dst=100000001%2C0#06512912842978158

[14] ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. – URL: https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=377363&dst=100000001%2C0#06512912842978158

ленным требованиям, соответствие применяемых форм, средств, методов обучения и воспитания возрастным, психофизическим особенностям, склонностям, способностям, интересам и потребностям обучающихся;

2) создавать безопасные условия обучения, в том числе при проведении практической подготовки обучающихся, а также безопасные условия воспитания обучающихся, присмотра и ухода за обучающимися, их содержания в соответствии с установленными нормами, обеспечивающими жизнь и здоровье обучающихся, работников образовательной организации;

3) соблюдать права и свободы обучающихся, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся, работников образовательной организации.

7. Образовательная организация несет ответственность в установленном законодательством Российской Федерации порядке за невыполнение или ненадлежащее выполнение функций, отнесенных к ее компетенции, за жизнь и здоровье обучающихся при освоении образовательной программы, в том числе при проведении практической подготовки обучающихся, а также за жизнь и здоровье работников образовательной организации при реализации образовательной программы, в том числе при проведении практической подготовки обучающихся, за реализацию не в полном объеме образовательных программ в соответствии с учебным планом, качество образования своих выпускников. За нарушение или незаконное ограничение права на образование и предусмотренных законодательством об образовании прав и свобод обучающихся, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся, нарушение требований к организации и осуществлению образовательной деятельности образовательная организация и ее должностные лица несут административную ответственность в соответствии с Кодексом Российской Федерации об административных правонарушениях»[15].

[15] ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. – URL: https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=377363&dst=1000000001%2C0#06512912842978158

√ *В период прохождения практики студенты проводят воспитательные дела и мероприятия. Обучающиеся имеют право их посещать, но прямой обязанности делать это у них нет*. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» по этому поводу есть статья 34 «Основные права обучающихся и меры их социальной поддержки и стимулирования»:

«4. Обучающиеся имеют право на посещение по своему выбору мероприятий, которые проводятся в организации, осуществляющей образовательную деятельность, и не предусмотрены учебным планом, в порядке, установленном локальными нормативными актами. Привлечение обучающихся без их согласия и несовершеннолетних обучающихся без согласия их родителей (законных представителей) к труду, не предусмотренному образовательной программой, запрещается»[16].

Как видим, для того, чтобы школьники на законных основаниях участвовали в трудовых действиях (например, обрабатывали пришкольный участок), необходимо, чтобы эта деятельность входила в образовательную программу.

Часто возникают противоречия по поводу обязательности или добровольности внеурочной деятельности обучающихся. Внеурочные занятия не являются сугубо добровольными. Школа реализует основную образовательную программу не только через урочную, но и через внеурочную деятельность. Внеурочная деятельность – такая же обязательная, как и урочная. Её объем выражен в часах. Так, в Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования определено, что школьник должен отработать до 1750 часов внеурочной деятельности за пять лет обучения.

«III. Требования к структуре основной образовательной программы основного общего образования

13. Основная образовательная программа основного общего образования определяет цели, задачи, планируемые результаты, содержание и организацию образовательной деятельности при получении основного общего образования и направлена на формирование общей

[16] ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. – URL: https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=377363&dst=1000000001%2C0#06512912842978158

культуры, духовно-нравственное, гражданское, социальное, личностное и интеллектуальное развитие обучающихся, их саморазвитие и самосовершенствование, обеспечивающие социальную успешность, развитие творческих, физических способностей, сохранение и укрепление здоровья обучающихся.

Основная образовательная программа основного общего образования реализуется образовательным учреждением через урочную и внеурочную деятельность с соблюдением требований государственных санитарно-эпидемиологических правил и нормативов.

Внеурочная деятельность организуется по направлениям развития личности (духовно-нравственное, физкультурно-спортивное и оздоровительное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное) в таких формах, как кружки, художественные студии, спортивные клубы и секции, юношеские организации, краеведческая работа, научно-практические конференции, школьные научные общества, олимпиады, поисковые и научные исследования, общественно полезные практики, военно-патриотические объединения и т. д.

Формы организации образовательного процесса, чередование урочной и внеурочной деятельности в рамках реализации основной образовательной программы основного общего образования определяет организация, осуществляющая образовательную деятельность.

Рабочие программы курсов внеурочной деятельности должны содержать:

1) результаты освоения курса внеурочной деятельности;

2) содержание курса внеурочной деятельности с указанием форм организации и видов деятельности;

3) тематическое планирование.

18.3.1.2. План внеурочной деятельности обеспечивает учет индивидуальных особенностей и потребностей обучающихся через организацию внеурочной деятельности.

Внеурочная деятельность организуется по направлениям развития личности (спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное) в таких формах, как художественные, культурологические, филологические, хоровые студии, сетевые сообщества, школьные спортивные клубы и секции, юношеские организации, научно-практические конференции, школь-

ные научные общества, олимпиады, поисковые и научные исследования, общественно полезные практики, военно-патриотические объединения и другие формы, отличные от урочной, на добровольной основе в соответствии с выбором участников образовательных отношений.

План внеурочной деятельности определяет состав и структуру направлений, формы организации, объем внеурочной деятельности на уровне основного общего образования (до 1750 часов за пять лет обучения) с учетом интересов обучающихся и возможностей организации, осуществляющей образовательную деятельность.

Организация, осуществляющая образовательную деятельность, самостоятельно разрабатывает и утверждает план внеурочной деятельности»[17].

Иногда родители ищут способы отказа от внеурочной деятельности в связи с тем, что дети заняты в учреждениях дополнительного образования. Если локальными актами школы допускается зачет результатов обучения в учреждении дополнительного образования в качестве внеурочной деятельности, эту проблему можно решить.

√ *Годами не теряет своей актуальности вопрос о школьной форме*. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» есть отдельная статья 38, которая так и называется: «Одежда обучающихся. Форменная одежда и иное вещевое имущество (обмундирование) обучающихся». В ней сказано:

«1. Организации, осуществляющие образовательную деятельность, вправе устанавливать требования к одежде обучающихся, в том числе требования к ее общему виду, цвету, фасону, видам одежды обучающихся, знакам отличия, и правила ее ношения, если иное не установлено настоящей статьей. Соответствующий локальный нормативный акт организации, осуществляющей образовательную деятельность, принимается с учетом мнения совета обучающихся, совета родителей, а также представительного органа работников этой организации и (или) обучающихся в ней (при его наличии).

---

[17] Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. N 1897). – URL: https://base.garant.ru/55170507/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/

2. Государственные и муниципальные организации, осуществляющие образовательную деятельность по образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования, устанавливают требования к одежде обучающихся в соответствии с типовыми требованиями, утвержденными уполномоченными органами государственной власти субъектов Российской Федерации»[18].

√ *Студенту-практиканту не всегда легко выстроить взаимоотношения с обучающимися; часто возникают проблемы с дисциплиной*. При выходе на практику нужно иметь в виду, что ученики имеют не только множество прав, но и обязанности, определенные Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации».

«Статья 43. Обязанности и ответственность обучающихся

1. Обучающиеся обязаны:

1) добросовестно осваивать образовательную программу, выполнять индивидуальный учебный план, в том числе посещать предусмотренные учебным планом или индивидуальным учебным планом учебные занятия, осуществлять самостоятельную подготовку к занятиям, выполнять задания, данные педагогическими работниками в рамках образовательной программы;

2) выполнять требования устава организации, осуществляющей образовательную деятельность, правил внутреннего распорядка, правил проживания в общежитиях и интернатах и иных локальных нормативных актов по вопросам организации и осуществления образовательной деятельности;

3) заботиться о сохранении и об укреплении своего здоровья, стремиться к нравственному, духовному и физическому развитию и самосовершенствованию;

4) уважать честь и достоинство других обучающихся и работников организации, осуществляющей образовательную деятельность, не создавать препятствий для получения образования другими обучающимися;

5) бережно относиться к имуществу организации, осуществляющей образовательную деятельность.

---

[18] ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. – URL: https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=377363&dst=1000000001%2C0#06512912842978158

2. Иные обязанности обучающихся, не предусмотренные частью 1 настоящей статьи, устанавливаются настоящим Федеральным законом, иными федеральными законами, договором об образовании (при его наличии).

3. Дисциплина в организации, осуществляющей образовательную деятельность, поддерживается на основе уважения человеческого достоинства обучающихся, педагогических работников. Применение физического и (или) психического насилия по отношению к обучающимся не допускается.

4. За неисполнение или нарушение устава организации, осуществляющей образовательную деятельность, правил внутреннего распорядка, правил проживания в общежитиях и интернатах и иных локальных нормативных актов по вопросам организации и осуществления образовательной деятельности к обучающимся могут быть применены меры дисциплинарного взыскания – замечание, выговор, отчисление из организации, осуществляющей образовательную деятельность.

5. Меры дисциплинарного взыскания не применяются к обучающимся по образовательным программам дошкольного, начального общего образования, а также к обучающимся с ограниченными возможностями здоровья (с задержкой психического развития и различными формами умственной отсталости).

6. Не допускается применение мер дисциплинарного взыскания к обучающимся во время их болезни, каникул, академического отпуска, отпуска по беременности и родам или отпуска по уходу за ребенком.

7. При выборе меры дисциплинарного взыскания организация, осуществляющая образовательную деятельность, должна учитывать тяжесть дисциплинарного проступка, причины и обстоятельства, при которых он совершен, предыдущее поведение обучающегося, его психофизическое и эмоциональное состояние, а также мнение советов обучающихся, советов родителей.

8. По решению организации, осуществляющей образовательную деятельность, за неоднократное совершение дисциплинарных проступков, предусмотренных частью 4 настоящей статьи, допускается применение отчисления несовершеннолетнего обучающегося, достигшего возраста пятнадцати лет, из организации, осуществляющей образова-

тельную деятельность, как меры дисциплинарного взыскания. Отчисление несовершеннолетнего обучающегося применяется, если иные меры дисциплинарного взыскания и меры педагогического воздействия не дали результата и дальнейшее его пребывание в организации, осуществляющей образовательную деятельность, оказывает отрицательное влияние на других обучающихся, нарушает их права и права работников организации, осуществляющей образовательную деятельность, а также нормальное функционирование организации, осуществляющей образовательную деятельность.

9. Решение об отчислении несовершеннолетнего обучающегося, достигшего возраста пятнадцати лет и не получившего основного общего образования, как мера дисциплинарного взыскания принимается с учетом мнения его родителей (законных представителей) и с согласия комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав. Решение об отчислении детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, принимается с согласия комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав и органа опеки и попечительства.

10. Организация, осуществляющая образовательную деятельность, незамедлительно обязана проинформировать об отчислении несовершеннолетнего обучающегося в качестве меры дисциплинарного взыскания орган местного самоуправления, осуществляющий управление в сфере образования. Орган местного самоуправления, осуществляющий управление в сфере образования, и родители (законные представители) несовершеннолетнего обучающегося, отчисленного из организации, осуществляющей образовательную деятельность, не позднее чем в месячный срок принимают меры, обеспечивающие получение несовершеннолетним обучающимся общего образования.

11. Обучающийся, родители (законные представители) несовершеннолетнего обучающегося вправе обжаловать в комиссию по урегулированию споров между участниками образовательных отношений меры дисциплинарного взыскания и их применение к обучающемуся.

12. Порядок применения к обучающимся по образовательным программам основного общего образования, образовательным программам среднего общего образования, образовательным программам среднего профессионального образования и соответствующим дополнительным профессиональным программам, основным программам

профессионального обучения и дополнительным общеобразовательным программам мер дисциплинарного взыскания и снятия их с указанных обучающихся устанавливается федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке и реализации государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере общего образования. Порядок применения к обучающимся по образовательным программам высшего образования и соответствующим дополнительным профессиональным программам мер дисциплинарного взыскания и снятия их с указанных обучающихся устанавливается федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке и реализации государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере высшего образования»[19].

√ *Поскольку социальная ситуация меняется очень быстро, студенту-практиканту нужно не только знать основные положения федеральных законов, но и стараться обращать внимание на наиболее важные документы Министерства просвещения, направленные на модернизацию школьного образования*. В 2020-21 учебном году таким документом, например, стало письмо Министерства просвещения РФ от 12 мая 2020 г. N ВБ-1011/08 «О методических рекомендациях»[20], обращенное к проблемам классного руководства. «Методические рекомендации направлены на уточнение и конкретизацию нормативного правового поля реализации воспитательной деятельности, выработку единых подходов к пониманию целей и задач классного руководства, принципов и видов деятельности по осуществлению педагогическими работниками классного руководства, критериев оценки эффективности этой деятельности. При этом предусматриваются вариативные компоненты, обусловленные региональными социально-экономическими, экологическими, этнокультурными, демографическими и иными осо-

[19] ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. – URL: https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=377363&dst=1000000001%2C0#06512912842978158

[20] Письмо Министерства просвещения РФ от 12 мая 2020 г. N ВБ-1011/08 «О методических рекомендациях». – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74073067/

бенностями субъектов Российской Федерации, территориальным расположением общеобразовательной организации, спецификой контингента обучающихся и реализуемых образовательных программ»[21].

При подготовке к работе в качестве помощника классного руководителя нужно иметь в виду этот документ, так как в нем в сжатом виде изложены современные проблемы и направления воспитания школьника.

Умение пользоваться нормативно-правовой базой, следить за изменяющимся правовым полем – не сухая формальная задача. Это умение помогает учителю следить за тенденциями развития образовательной политики, строить отношения со школьниками на правовой основе, поддерживая в них чувство взрослости, ответственности; избегать конфликтных ситуаций. Кроме того, освоение нормативной базы – это путь профессионального, административного роста. Правовые нормы нужно соблюдать и при ведении школьного сайта, и при оформлении школьной документации, и при взаимодействии с родителями…

Желаем Вам успехов в этом нелегком деле, сопровождающем все этапы педагогической практики!

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Назовите известные Вам нормативные документы, составляющие нормативно-правовую базу, на основании которой работает современная школа.

2. Какими основными понятиями оперирует Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребёнка в Российской Федерации», принятый 24.07.1998 г. (№ 124-ФЗ).

3. Что такое Федеральный государственный стандарт основного общего образования, какие требования он в себя включает, какова его структура?

4. Каковы результаты освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования согласно требованиям ФГОС ООО?

---

[21] Письмо Министерства просвещения РФ от 12 мая 2020 г. N ВБ-1011/08 «О методических рекомендациях». – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74073067/

5. Изучите нормативно-правовые документы, являющиеся одними из базовых, регламентирующих профессиональную деятельность педагога (можно воспользоваться электронным ресурсом https://base.garant.ru/179146/#friends)

- ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г.
- ФЗ РФ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» от 24 июля 1998 г. N 124-ФЗ.

6. Решите представленную далее задачу. В выборе правильного ответа руководствуйтесь соответствующими статьями ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. Закона РФ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» от 24 июля 1998 г. N 124-ФЗ (https://base.garant.ru/179146/#friends). Подтвердите свой выбор соответствующими статьями данного закона.

Какое решение директора школы следует считать правильным, с точки зрения Закона, по поводу выпускника 9-ого класса, имевшего отличную успеваемость по математике на протяжении всей учебы, но отказавшегося сдавать его на выпускном экзамене?

а) выдать вместо аттестата справку об обучении установленного образца;

б) всеми возможными и невозможными способами заставить его явиться на экзамен, так как итоговая аттестация после окончания основной школы является обязательной;

в) аттестовать с учетом оценок промежуточных аттестаций и неявки на экзамен;

г) ничего не предпринимать, возложив ответственность на родителей (законных представителей) выпускника.

7. Составьте описание Типового положения о соответствующем типе образовательного учреждения: его структура, основные характеристики.

8. Решите представленные далее задачи. В выборе правильного ответа руководствуйтесь соответствующими статьями ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. Закона РФ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» от 24 июля 1998 г. N 124-ФЗ (https://base.garant.ru/179146/#friends). Подтвердите свой выбор соответствующими статьями данного закона.

Задача 1. Что в соответствии с Законом РФ «Об образовании в РФ» является основой объективной оценки подготовки выпускников, освоивших основные образовательные программы?

а) государственная аттестация выпускников, проводимая независимой от органов управления образования государственной аттестационно-диагностической службой;

б) ФГОС (федеральные государственные образовательные стандарты);

в) общественно-государственный контроль деятельности образовательных организаций;

г) основа объективной оценки подготовки выпускников в законе не определена.

Задача 2. Примерная основная образовательная программа – это:

а) примерный учебный план;

б) примерный календарный учебный график;

в) примерные рабочие программы учебных предметов, курсов, дисциплин и иных компонентов;

г) учебно-методическая документация, включающая все вышеназванные компоненты: а) б) в).

9. Выделите требования к Уставу образовательного учреждения, определите его правовой статус (см. Приложение «Типовой Устав средней общеобразовательной школы).

10. Решите представленную далее задачу. В выборе правильного ответа руководствуйтесь соответствующими статьями ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. Закона РФ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» от 24 июля 1998 г. N 124-ФЗ (https://base.garant.ru/179146/#friends). Подтвердите свой выбор соответствующими статьями данного закона.

Задача. Если учитель решил применять в своей деятельности новую методику, предусматривающую практические занятия, в ходе которых требуется выполнение обучающимися определенных трудовых функций, то каким образом он должен обеспечить внедрение этой методики?

а) включить практические занятия в свой рабочий план и потребовать от обучающихся обязательного выполнения предусмотренных этим планом трудовых функций;

б) согласовать этот вопрос с заместителем директора и проводить эти практические занятия в обычном порядке;

в) обратиться к руководителям образовательной организации с просьбой о включении этих занятий в образовательную программу и учебный план, и после включения приступить к этим занятиям;

г) занятия, требующие от обучающихся выполнения определенных трудовых функций, не проводить.

Приложение 1

ОБРАЗЕЦ ДОКУМЕНТА «УСТАВ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ»

1. Общие положения

1.1. Муниципальное общеобразовательное бюджетное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № __ с углубленным изучением математики» (далее именуемое Учреждение) – некоммерческая организация, осуществляющая на основании лицензии образовательную деятельность в качестве основного вида деятельности в соответствии с целями, ради достижения которых создана.

1.2. Муниципальное общеобразовательное бюджетное учреждение «Средняя общеобразовательная школа №__ с углубленным изучением математики» – образовательная организация, осуществляющая в качестве основной цели ее деятельности образовательную деятельность по образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования.

1.3. Полное наименование: Муниципальное общеобразовательное бюджетное учреждение «Средняя общеобразовательная школа №__ с углубленным изучением математики».

Сокращенное наименование: МОБУ «СОШ № __ с углубленным изучением математики».

1.4. Юридический адрес и местонахождения Учреждения: _____ _____.

1.5. Учредителем Учреждения является муниципальное образование «город _____». Функции и полномочия учредителя осуществляет администрация города _____ в лице Управления образования администрации города _____.

1.6. Учреждение действует на основании настоящего Устава, утвержденного в порядке, установленном действующим законодательством, его Учредителем.

1.7. Учреждение создает условия для реализации гражданами Российской Федерации гарантированного государством права на получение общего образования.

1.8. Деятельность Учреждения основывается на принципах демократии, гуманизма, общедоступности, приоритета общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, гражданственности, свободного развития личности, автономности и светского характера образования.

1.9. Учреждение руководствуется в своей деятельности федеральными законами, указами и распоряжениями Президента Российской Федерации, постановлениями и распоряжениями Правительства Российской Федерации, нормативными актами _____ области, администрации города _____, распоряжениями Учредителя и настоящим Уставом.

1.10. Учреждение осуществляет обучение и воспитание в интересах личности, общества, государства, обеспечивает охрану здоровья и создание благоприятных условий для разностороннего развития личности, в том числе возможности удовлетворения потребности обучающегося в самообразовании и получении дополнительного образования.

1.11. В Учреждении создание и деятельность организационных структур политических партий, общественно-политических и религиозных движений и организаций (объединений) не допускаются.

1.12. По инициативе обучающихся в Учреждении могут создаваться детские общественные объединения.

1.13. Обучение в Учреждении, с учетом потребностей, возможностей личности и в зависимости от объема обязательных занятий педагогического работника с обучающимися осуществляется в очной, очно-заочной или заочной форме.

Обучение в форме семейного образования и самообразования осуществляется с правом последующего прохождения промежуточной и государственной итоговой аттестации в Учреждении.

Допускается сочетание различных форм получения образования и форм обучения.

Формы получения образования и формы обучения определяются соответствующими федеральными государственными образовательными стандартами, образовательными стандартами, если иное не предусмотрено действующим законодательством.

1.14. Учреждение самостоятельно в формировании своей структуры, может иметь в своей структуре различные структурные подразделения, обеспечивающие осуществление образовательной деятельности с учетом уровня, вида и направленности реализуемых образовательных программ, формы обучения и режима пребывания обучающихся.

Структурные подразделения учреждения, не являются юридическими лицами и действуют на основании Устава Учреждения и положения о соответствующем структурном подразделении, утвержденного руководителем Учреждения.

2. Организация деятельности Учреждения

2.1. Право на образовательную деятельность и льготы, предоставляемые законодательством Российской Федерации, возникают у Учреждения со дня выдачи ему лицензии .

2.2. Учреждение проходит государственную аккредитацию в порядке, установленном действующим законодательством.

2.3. Учреждение может иметь филиалы, которые проходят регистрацию по фактическому адресу. Лицензирование и государственная аккредитация этих филиалов осуществляются в порядке, установленном для образовательного учреждения.

В соответствии с законодательством Российской Федерации они действуют на основании утвержденного директором Учреждения положения.

Руководители филиалов назначаются руководителем Учреждения и действуют на основании доверенности.

2.4. Учреждение в соответствии с законодательством Российской Федерации вправе участвовать в создании образовательных объединений в форме ассоциаций или союзов. Указанные образовательные объединения создаются в целях развития и совершенствования образования и действуют в соответствии со своими уставами.

2.5. Образовательная деятельность в Учреждении осуществляется на государственном языке Российской Федерации.

2.5.1. Образование может быть получено на иностранном языке в соответствии с образовательной программой и в порядке, установленном законодательством об образовании и локальными нормативными актами Учреждения.

2.5.2. Язык, языки образования определяются локальными нормативными актами Учреждения, осуществляющим образовательную деятельность по реализуемым им образовательным программам, в соответствии с законодательством Российской Федерации.

3. Компетенция, права, обязанности и ответственность Учреждения

3.1. Учреждение обладает автономией, под которой понимается самостоятельность в осуществлении образовательной, научной, административной, финансово-экономической деятельности, разработке и принятии локальных нормативных актов в соответствии с действующим законодательством, иными нормативными правовыми актами Российской Федерации и настоящим Уставом.

3.2. Учреждение свободно в определении содержания образования, выборе учебно-методического обеспечения, образовательных технологий по реализуемым ими образовательным программам.

3.3. К компетенции Учреждения относятся:

1) разработка и принятие правил внутреннего распорядка обучающихся, правил внутреннего трудового распорядка, иных локальных нормативных актов;

2) материально-техническое обеспечение образовательной деятельности, оборудование помещений в соответствии с государственными и местными нормами и требованиями, в том числе в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами;

3) предоставление учредителю и общественности ежегодного отчета о поступлении и расходовании финансовых и материальных средств, а также отчета о результатах самообследования;

4) установление штатного расписания;

5) прием на работу работников, заключение с ними и расторжение трудовых договоров, распределение должностных обязанностей, создание условий и организация дополнительного профессионального образования работников;

6) разработка и утверждение образовательных программ Учреждения;

7) разработка и утверждение по согласованию с Учредителем программы развития Учреждения;

8) прием обучающихся в Учреждение;

9) определение списка учебников в соответствии с утвержденным федеральным перечнем учебников, рекомендованных к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования, а также учебных пособий, допущенных к использованию при реализации указанных образовательных программ;

10) осуществление текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся, установление их форм, периодичности и порядка проведения;

11) индивидуальный учет результатов освоения обучающимися образовательных программ, а также хранение в архивах информации об этих результатах на бумажных и (или) электронных носителях;

12) использование и совершенствование методов обучения и воспитания, образовательных технологий, электронного обучения;

13) проведение самообследования, обеспечение функционирования внутренней системы оценки качества образования;

14) создание необходимых условий для охраны и укрепления здоровья, организации питания обучающихся и работников Учреждении;

15) создание условий для занятия обучающимися физической культурой и спортом;

16) приобретение или изготовление бланков документов об образовании;

17) установление требований к одежде обучающихся, если иное не установлено законодательством _____ области;

18) содействие деятельности общественных объединений обучающихся, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся, осуществляемой в Учреждении и не запрещенной законодательством Российской Федерации;

19) организация научно-методической работы, в том числе организация и проведение научных и методических конференций, семинаров;

20) обеспечение создания и ведения официального сайта Учреждения в сети «Интернет»;

21) принятие локальных нормативных актов по основным вопросам организации и осуществления образовательной деятельности, в том числе регламентирующие:

- правила приема обучающихся;
- режим занятий обучающихся;
- формы, периодичность и порядок текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся;
- порядок и основания перевода, отчисления и восстановления обучающихся, порядок оформления возникновения, приостановления и прекращения отношений между Учреждением и обучающимися и (или) родителями (законными представителями) несовершеннолетних обучающихся;
- порядок и формы проведения итоговой аттестации
- порядок выдачи документа об образовании;
- и другое

22) иные вопросы в соответствии с законодательством Российской Федерации.

3.4. Учреждение вправе вести консультационную, просветительскую деятельность, деятельность в сфере охраны здоровья граждан и иную не противоречащую целям создания деятельность, в том числе осуществлять организацию отдыха и оздоровления обучающихся в каникулярное время (с круглосуточным или дневным пребыванием).

3.5. Учреждение обязано осуществлять свою деятельность в соответствии с законодательством об образовании, в том числе:

1) обеспечивать реализацию в полном объеме образовательных программ, соответствие качества подготовки обучающихся установленным требованиям, соответствие применяемых форм, средств, методов обучения и воспитания возрастным, психофизическим особенностям, склонностям, способностям, интересам и потребностям обучающихся;

2) создавать безопасные условия обучения, воспитания обучающихся, присмотра и ухода за обучающимися, их содержания в соответствии с установленными нормами, обеспечивающими жизнь и здоровье обучающихся, работников образовательной организации;

3) соблюдать права и свободы обучающихся, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся, работников Учреждения.

3.6. Учреждение несет ответственность в установленном законодательством Российской Федерации порядке за невыполнение или ненадлежащее выполнение функций, отнесенных к его компетенции, за реализацию не в полном объеме образовательных программ в соответствии с учебным планом, качество образования своих выпускников, а также за жизнь и здоровье обучающихся, работников Учреждения. За нарушение или незаконное ограничение права на образование и предусмотренных законодательством об образовании прав и свобод обучающихся, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся, нарушение требований к организации и осуществлению образовательной деятельности Учреждение и его должностные лица несут ответственность в соответствии с требованиями действующего законодательства.

4. Виды реализуемых образовательных программ

4.1. Учреждение осуществляет образовательный процесс в соответствии с уровнями общего образования:

- начальное общее образование;
- основное общее образование;
- среднее общее образование.

4.2. Образовательные программы начального общего, основного общего и среднего общего образования являются преемственными.

4.3. Учреждение реализует общеобразовательные программы начального общего, основного общего и среднего общего образования, обеспечивающие пропедевтическую и углубленную подготовку обучающихся по математике, физике, русскому языку.

4.4. Учреждение может реализовывать дополнительные образовательные программы, а также общеобразовательную программу дошкольного образования при наличии соответствующих лицензий.

4.5. Учреждение осуществляет образовательную деятельность по имеющим государственную аккредитацию образовательным программам, разрабатывает образовательные программы в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами и с

учетом соответствующих примерных основных образовательных программ.

4.6. Общее образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья осуществляется в Учреждении по адаптированным основным общеобразовательным программам, создаются специальные условия для получения образования указанными обучающимися.

4.6.1. Образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах или группах.

5. Управление Учреждением

5.1. Управление Учреждением осуществляется на основе сочетания принципов единоначалия и коллегиальности.

5.2. Единоличным исполнительным органом Учреждения является его руководитель (директор), который осуществляет текущее руководство деятельностью Учреждением:

1) К компетенции директора Учреждения относятся вопросы осуществления текущего руководства деятельностью Учреждения, за исключением вопросов, отнесенных законодательством или Уставом к компетенции Учредителя и попечительского совета.

2) Директор Учреждения осуществляет свою деятельность на основании заключенного с Учредителем трудового договора.

3) Директор Учреждения подотчетен в своей деятельности Учредителю. Директор Учреждения действует от имени Учреждения без доверенности, представляет его интересы во всех органах и организациях, совершает сделки от его имени, утверждает штатное расписание Учреждения, план его финансово-хозяйственной деятельности и т.д., издает регламентирующие деятельность Учреждения локальные нормативные акты, приказы обязательные для исполнения всеми работниками Учреждения.

5) Директор Учреждения несет ответственность за руководство образовательной, научной, воспитательной работой и организационно-хозяйственной деятельностью образовательной организации.

5.3. В Учреждении формируются коллегиальные органы управления, к которым относятся общее собрание трудового коллектива Учреждения, педагогический совет, совет родителей.

В целях учета мнения обучающихся, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся и педагогических работников по вопросам управления Учреждением и при принятии Учреждением локальных нормативных актов, затрагивающих их права и законные интересы, по инициативе обучающихся, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся и педагогических работников в Учреждении:

- создаются советы обучающихся, советы родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся;

- действуют профессиональные союзы обучающихся и работников Учреждения.

5.3.1. В целях развития и совершенствования учебно-воспитательного процесса, повышения профессионального мастерства и творческого роста учителей и воспитателей в Учреждении действует Педагогический совет – коллегиальный орган, объединяющий всех педагогических работников Учреждения, включая совместителей.

1) Педагогический совет под председательством директора Учреждения:

- обсуждает и производит выбор различных вариантов содержания образования: программ из соответствующих федеральному государственному стандарту общего образования, определяет список учебников из утвержденных федеральных перечней учебников, рекомендованных (допущенных) к использованию в образовательном процессе, а также учебных пособий, допущенных к использованию в образовательном процессе.
- Рассматривает состояние итогов учебной работы Учреждения, результатов промежуточной и итоговой государственной аттестации, мер и мероприятий по их подготовке и проведению, мер по устранению отчисления учащихся.
- Рассматривает состояние и итоги воспитательной работы, дисциплины обучающихся, заслушивает отчеты работы классных руководителей и других работников.
- Рассматривает состояние и итоги методической работы, включая деятельность методического совета, совершенствование педагогических и информационных технологий, методов и средств обучения по реализуемым формам обучения.

- Определяет порядок формирования предметных методических объединений (МО), периодичности проведения их заседаний, полномочия, заслушивает и обсуждает опыт работы в области авторских программ, учебников, учебных и методических пособий.
- Организует работы по повышению квалификации педагогических работников, развитию их творческих инициатив по использованию и совершенствованию методик образовательного процесса и образовательных технологий, в том числе дистанционных образовательных технологий.
- Принимает решение о форме проведения промежуточной аттестации, определяет учебные предметы, по которому она проводится.
- Принимает решения о допуске обучающихся к итоговой аттестации, переводе обучающихся в следующий класс, условном переводе в следующий класс, выпуске из Учреждения, а также по согласованию с родителями (законными представителями) о повторном обучении в том же классе, переводе в классы компенсирующего обучения или продолжении обучения в иных формах.
- Принимает решение об исключении обучающегося из Учреждения в случаях, предусмотренных действующим законодательством.
- Может принимать решение об объявлении конкурса на замещение педагогических должностей и утверждать его условия.

2) Педагогический совет выбирает из своего состава секретаря, который ведет протоколы. Протоколы педагогических советов подписываются председателем и секретарем.

3) Педагогический совет Учреждения созывается директором по мере надобности, но не реже четырех раз в год. Внеочередные заседания Педагогического совета проводятся по требованию не менее одной трети его состава.

4) Решение Педагогического совета считается правомочным, если на его заседании присутствовало не менее двух третей педагогических работников и за решение проголосовало более половины присутствовавших. При равном количестве голосов решающим является голос председателя Педагогического совета Учреждения. Процедура

голосования определяется Педагогическим советом Учреждения. Решения Педагогического совета реализуются приказами директора Учреждения.

5.3.2**.** Совет родителей создается в целях содействия Учреждению в осуществлении воспитания и обучения обучающихся.

1) Совет родителей Учреждения избирается сроком на один год на общем собрании родителей простым большинством голосов. Из состава Совета родителей избирается председатель и секретарь. Количество членов Совета родителей определяется общим собранием родителей, но не менее одного представителя от каждого класса.

2) Задачами Совета родителей являются:

- всемерное укрепление связи между семьей и Учреждением в целях установления единства воспитательного влияния на детей педагогического коллектива и семьи;
- привлечение родителей к активному участию в жизни Учреждения и организации учебно-воспитательного процесса.

6. Имущество и финансовое обеспечение образовательной деятельности

6.1. Имущество Учреждения закрепляется за ним на праве оперативного управления. Решение об отнесении имущества к категории особо ценного движимого имущества принимается одновременно с принятием решения о закреплении указанного имущества за Учреждением или о выделении средств на приобретение указанного имущества.

6.2. Учреждение не вправе без согласия Учредителя и собственника имущества распоряжаться недвижимым имуществом и особо ценным движимым имуществом, закрепленным за ним или приобретенным за счет выделенных ему Учредителем средств на приобретение этого имущества.

6.2.1. Под особо ценным движимым имуществом понимается движимое имущество, без которого осуществление Учреждением своей уставной деятельности будет существенно затруднено. Порядок отнесения имущества к категории особо ценного движимого имущества устанавливается Правительством Российской Федерации.

6.2.2. Перечни особо ценного движимого имущества определяются Учредителем.

6.3. Учреждение использует закрепленное за ним имущество и имущество, приобретенное на средства, выделенные ему учредителем, исключительно для осуществления целей и видов деятельности, закрепленных в настоящем Уставе.

6.4. Учреждение отвечает по своим обязательствам в порядке, установленном законодательством Российской Федерации.

6.5. Финансовое обеспечение Учреждения осуществляется в виде субсидий в соответствии с утвержденным муниципальным заданием.

6.6. Учреждение вправе осуществлять деятельность за счет средств физических и юридических лиц по договорам об оказании платных образовательных услуг. Платные образовательные услуги представляют собой осуществление образовательной деятельности по заданиям и за счет средств физических и юридических лиц по договорам об оказании платных образовательных услуг. Доход от оказания платных образовательных услуг используется Учреждением в соответствии с уставными целями.

6.6.1. Платные образовательные услуги не могут быть оказаны вместо образовательной деятельности, финансовое обеспечение которой осуществляется за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета, бюджетов субъектов Российской Федерации, местных бюджетов. Средства, полученные организациями, осуществляющими образовательную деятельность, при оказании таких платных образовательных услуг, возвращаются оплатившим эти услуги лицам.

6.6.2. Платные образовательные услуги в Учреждении могут быть обучающие, развивающие, организационные и оздоровительные.

6.6.2.1. К обучающим и развивающим платным образовательным услугам Учреждения относятся:

1) реализация образовательных программ за пределами основных образовательных программ, определяющих статус Учреждения, при условии, что данные программы не финансируются из бюджета;

2) занятия по углубленному изучению предметов за рамками учебного плана и реализуемых основных и дополнительных общеобразовательных программ;

3) репетиторские услуги для учащихся, не обучающихся в данном Учреждении;

4) кружки, секции, где реализуются общеобразовательные (дополнительные) программы, при условии, что данные программы не финансируются из бюджета;

5) индивидуальное и групповое обучение по программам дошкольного образования детей, посещающих Учреждение, реализующее основную общеобразовательную программу дошкольного образования, а также программы адаптации детей к условиям школьной жизни;

6) обучение детей дошкольного возраста по дополнительным программам физкультурно-спортивной направленности.

6.6.2.2. К организационным платным услугам относится улучшение условий и организации:

1) питания учащихся;

2) различных мероприятий, сопутствующих образовательному процессу, в том числе семинаров, конференций, круглых столов;

3) соревнований, конкурсов;

4) походов, экскурсий, путешествий;

5) лагерей, слетов;

6) работы по запросам родителей групп продленного дня;

7) информационно-технические и инженерно-технические услуги;

8) полиграфические услуги.

6.6.2.3. К оздоровительным платным услугам относятся занятия и мероприятия, обеспечивающие укрепление здоровья:

1) лечебная физическая культура;

2) гимнастика, аэробика, ритмика, баскетбол, лыжи и другие;

3) спортивно-оздоровительные услуги населению, предприятиям, учреждениям и организациям по видам спорта;

4) организация и проведение соревнований (мероприятий) сторонним организациям на договорной основе.

6.7. Порядок организации платных дополнительных образовательных услуг:

1) проведение маркетингового исследования спроса на дополнительные образовательные услуги и определение предполагаемого контингента воспитанников;

2) создание условий для предоставления платных дополнительных образовательных услуг с учетом требований к организации образовательного процесса;

3) получение лицензии на осуществление тех видов платных дополнительных образовательных услуг, которые организуются в образовательном учреждении;

4) заключение договоров с заказчиком на оказание услуг с указанием характера оказываемых услуг, срока действия договора, размера и условий оплаты, а также иных условий;

5) на основании заключенных договоров издание приказа об организации работы Учреждения по оказанию платных дополнительных образовательных услуг, предусматривающего учебные планы, штатное расписание, смету затрат, ставки работников подразделений, занятых оказанием платных дополнительных образовательных услуг, график работы сотрудников;

6) заключение трудовых соглашений с сотрудниками или договора подряда с временным трудовым коллективом на выполнение платных дополнительных образовательных услуг.

6.8. Учреждение может осуществлять предпринимательскую и иную приносящую доход деятельность лишь постольку, поскольку это служит достижению целей, ради которых оно создано и соответствует указанным целям.

6.9. При ликвидации Учреждения его имущество может быть направлено на цели развития образования города _____.

7. Заключительные положения

7.1. Учреждение реорганизуется или ликвидируется в порядке, установленном гражданским законодательством, с учетом особенностей, предусмотренных законодательством об образовании.

7.2. Настоящий Устав вступает в законную силу с «___»_____ 20__г.

Приложение 2

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ ПРИКАЗ от 31 мая 2021 г. N 287 ОБ УТВЕРЖДЕНИИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В соответствии с подпунктом 4.2.30 пункта 4 Положения о Министерстве просвещения Российской Федерации, утвержденного постановлением Правительства Российской Федерации от 28 июля 2018 г. N 884 (Собрание законодательства Российской Федерации, 2018, N 32, ст. 5343), и пунктом 27 Правил разработки, утверждения федеральных государственных образовательных стандартов и внесения в них изменений, утвержденных постановлением Правительства Российской Федерации от 12 апреля 2019 г. N 434 (Собрание законодательства Российской Федерации, 2019, N 16, ст. 1942), приказываю:

1. Утвердить прилагаемый федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (далее - ФГОС).

2. Установить, что:

образовательная организация вправе осуществлять в соответствии с ФГОС обучение:

лиц, зачисленных до вступления в силу настоящего приказа, - с их согласия;

несовершеннолетних обучающихся, зачисленных до вступления в силу настоящего приказа, с согласия их родителей (законных представителей);

прием на обучение в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования, утвержденным приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. N 1897 (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 1 февраля 2011 г. N 19644), с изменениями, внесенными приказами Министерства образования и науки Российской Федерации от 29 декабря 2014 г. N 1644 (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 6 февраля 2015 г. N 35915), от 31 декабря 2015 г. N 1577 (зарегистрирован Министер-

ством юстиции Российской Федерации 2 февраля 2016 г. N 40937), приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 11 декабря 2020 г. N 712 (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 25 декабря 2020 г., регистрационный N 61828), прекращается 1 сентября 2022 года.

Министр
С.С. КРАВЦОВ

Приложение

Утвержден
приказом Министерства просвещения
Российской Федерации
от 31 мая 2021 г. N 287

ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

I. Общие положения

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования обеспечивает:

- единство образовательного пространства Российской Федерации в том числе единство учебной и воспитательной деятельности, реализуемой совместно с семьей и иными институтами воспитания, с целью реализации равных возможностей получения качественного основного общего образования;
- преемственность образовательных программ начального общего, основного общего и среднего общего образования;
- вариативность содержания образовательных программ основного общего образования (далее - программы основного общего образования), возможность формирования программ основного общего образования различного уровня сложности и направленности с учетом образовательных потребностей и способностей обучающихся, включая одаренных детей, детей с ограниченными возможностями здоровья (далее - обучающиеся с ОВЗ);

- государственные гарантии обеспечения получения качественного основного общего образования на основе единства обязательных требований к условиям реализации программ основного общего образования и результатам их освоения;
- формирование российской гражданской идентичности обучающихся как составляющей их социальной идентичности, представляющей собой осознание индивидом принадлежности к общности граждан Российской Федерации, способности, готовности и ответственности выполнения им своих гражданских обязанностей, пользования прав и активного участия в жизни государства, развития гражданского общества с учетом принятых в обществе правил и норм поведения;
- сохранение и развитие культурного разнообразия и языкового наследия многонационального народа Российской Федерации, реализацию права на изучение родного языка, возможность получения основного общего образования на родном языке, овладение духовными ценностями и культурой многонационального народа Российской Федерации;
- доступность и равные возможности получения качественного основного общего образования;
- благоприятные условия воспитания и обучения, здоровьесберегающий режим и применение методик обучения, направленных на формирование гармоничного физического и психического развития, сохранение и укрепление здоровья;
- формирование навыков оказания первой помощи, профилактику нарушения осанки и зрения;
- освоение всеми обучающимися базовых навыков (в том числе когнитивных, социальных, эмоциональных), компетенций;
- развитие личностных качеств, необходимых для решения повседневных и нетиповых задач с целью адекватной ориентации в окружающем мире;
- уважение личности обучающегося, развитие в детской среде ответственности, сотрудничества и уважения к другим и самому себе;
- формирование культуры непрерывного образования и саморазвития на протяжении жизни;

- разумное и безопасное использование цифровых технологий, обеспечивающих повышение качества результатов образования и поддерживающих очное образование;
- единство учебной и воспитательной деятельности, реализуемой совместно с семьей и иными институтами воспитания;
- личностное развитие обучающихся, в том числе гражданское, патриотическое, духовно-нравственное, эстетическое, физическое, трудовое, экологическое воспитание, ценность научного познания;
- развитие государственно-общественного управления в образовании на основе функционирования органов коллегиального управления, включая ученическое самоуправление;
- взаимодействие организации, реализующей программы основного общего образования (далее - Организация), с семьей, общественными организациями, учреждениями культуры, спорта, организациями дополнительного образования, детско-юношескими общественными объединениями;
- формирование у обучающихся системных знаний о месте Российской Федерации в мире, ее исторической роли, территориальной целостности, культурном и технологическом развитии, вкладе страны в мировое научное наследие и формирование представлений о современной России, устремленной в будущее;
- развитие представлений обучающихся о высоком уровне научно-технологического развития страны, овладение ими современными технологическими средствами в ходе обучения и в повседневной жизни, формирование у обучающихся культуры пользования информационно-коммуникационными технологиями (далее - ИКТ), расширение возможностей индивидуального развития обучающихся посредством реализации индивидуальных учебных планов с учетом получения предпрофессиональных знаний и представлений, направленных на осуществление осознанного выбора образовательной программы следующего уровня образования и (или) направленности;
- применение обучающимися технологий совместной/коллективной работы на основе осознания личной ответственности и объективной оценки личного вклада каждого в решение общих задач;

- условия создания социальной ситуации развития обучающихся, обеспечивающей их социальную самоидентификацию посредством личностно значимой деятельности;
- специальные условия образования для обучающихся с ОВЗ с учетом их особых образовательных потребностей.

2. ФГОС разработан с учетом региональных, национальных и этнокультурных особенностей народов Российской Федерации, ориентирован на изучение обучающимися многообразного цивилизационного наследия России, представленного в форме исторического, социального опыта поколений россиян, основ духовно-нравственных культур народов Российской Федерации, общероссийской светской этики, на реализацию Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации, утвержденной Указом Президента Российской Федерации от 1 декабря 2016 г. N 642 <1> (далее - Стратегия научно-технологического развития), в соответствии с требованиями информационного общества, инновационной экономики и научно-технологического развития общества.

<1> Собрание законодательства Российской Федерации, 2016, N 49, ст. 6887; 2021, № 12, ст. 1982.

3. В основе ФГОС лежат представления об уникальности личности и индивидуальных возможностях каждого обучающегося и ученического сообщества в целом, о профессиональных качествах педагогических работников и руководителей Организаций, создающих условия для максимально полного обеспечения образовательных потребностей и интересов обучающихся в рамках единого образовательного пространства на территории Российской Федерации.

4. Единство обязательных требований к результатам освоения программ основного общего образования реализуется во ФГОС на основе системно-деятельностного подхода, обеспечивающего системное и гармоничное развитие личности обучающегося, освоение им знаний, компетенций, необходимых как для жизни в современном обществе, так и для успешного обучения на следующем уровне образования, а также в течение жизни.

Обязательные требования учитывают возрастные и индивидуальные особенности обучающихся при освоении программ основного общего образования, включая особые образовательные потребности обучающихся с ОВЗ, а также значимость основного общего образования для дальнейшего личностного развития обучающихся.

5. Вариативность содержания программ основного общего образования обеспечивается во ФГОС за счет:

1) требований к структуре программ основного общего образования, предусматривающей наличие в них:

единиц (компонентов) содержания образования, отражающих предмет соответствующей науки, а также дидактические особенности изучаемого материала и возможности его усвоения обучающимися разного возраста и уровня подготовки (далее - учебный предмет);

целостной, логически завершенной части содержания образования, расширяющей и углубляющей материал предметных областей, и (или) в пределах которой осуществляется освоение относительно самостоятельного тематического блока учебного предмета (далее - учебный курс);

части содержания образования, в пределах которой осуществляется освоение относительно самостоятельного тематического блока учебного предмета или учебного курса либо нескольких взаимосвязанных разделов (далее - учебный модуль).

2) возможности разработки и реализации Организацией программ основного общего образования, в том числе предусматривающих углубленное изучение отдельных учебных предметов;

3) возможности разработки и реализации Организацией индивидуальных учебных планов, соответствующих образовательным потребностям и интересам обучающихся.

ФГОС предусматривает возможность для Организации, являющейся частью федеральной или региональной инновационной инфраструктуры, самостоятельно выбирать траекторию изучения предметных областей и учебных предметов, учебных курсов (в том числе внеурочной деятельности), учебных модулей, обеспечивая при этом соответствие результатов освоения выпускниками программы основного общего образования требованиям, предъявляемым к уровню основного общего образования.

6. В соответствии с частью 3 статьи 11 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" <2> (далее - Федеральный закон об образовании) ФГОС включает требования к:

<2> Собрание законодательства Российской Федерации, 2012, N 53, ст. 7598; 2019, N 49, ст. 6962.

1) структуре программ основного общего образования (в том числе соотношению их обязательной части и части, формируемой участниками образовательных отношений) и их объему;

2) условиям реализации программ основного общего образования, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим условиям;

3) результатам освоения программ основного общего образования.

7. ФГОС устанавливает требования к достижению обучающимися на уровне ключевых понятий личностных результатов, сформированных в систему ценностных отношений обучающихся к себе, другим участникам образовательного процесса, самому образовательному процессу и его результатам (например, осознание, готовность, ориентация, восприимчивость, установка).

8. Достижения обучающимися, полученные в результате изучения учебных предметов, учебных курсов (в том числе внеурочной деятельности), учебных модулей, характеризующие совокупность познавательных, коммуникативных и регулятивных универсальных учебных действий, а также уровень овладения междисциплинарными понятиями (далее – метапредметные результаты), сгруппированы во ФГОС по трем направлениям и отражают способность обучающихся использовать на практике универсальные учебные действия, составляющие умение овладевать:

- учебными знаково-символическими средствами, являющимися результатами освоения обучающимися программы основного общего образования, направленными на овладение и использование знаково-символических средств (замещение, моделирование, кодирова-

ние и декодирование информации, логические операции, включая общие приемы решения задач) (далее - универсальные учебные познавательные действия);

- учебными знаково-символическими средствами, являющимися результатами освоения обучающимися программы основного общего образования, направленными на приобретение ими умения учитывать позицию собеседника, организовывать и осуществлять сотрудничество, коррекцию с педагогическими работниками и со сверстниками, адекватно передавать информацию и отображать предметное содержание и условия деятельности и речи, учитывать разные мнения и интересы, аргументировать и обосновывать свою позицию, задавать вопросы, необходимые для организации собственной деятельности и сотрудничества с партнером (далее – универсальные учебные коммуникативные действия);
- учебными знаково-символическими средствами, являющимися результатами освоения обучающимися программы основного общего образования, направленными на овладение типами учебных действий, включающими способность принимать и сохранять учебную цель и задачу, планировать ее реализацию, контролировать и оценивать свои действия, вносить соответствующие коррективы в их выполнение, ставить новые учебные задачи, проявлять познавательную инициативу в учебном сотрудничестве, осуществлять констатирующий и предвосхищающий контроль по результату и способу действия, актуальный контроль на уровне произвольного внимания (далее - универсальные регулятивные действия).

9. ФГОС определяет элементы социального опыта (знания, умения и навыки, опыт решения проблем и творческой деятельности) освоения программ основного общего образования с учетом необходимости сохранения фундаментального характера образования, специфики изучаемых учебных предметов и обеспечения успешного обучения обучающихся на следующем уровне образования (далее – предметные результаты).

Требования к предметным результатам:

- формулируются в деятельностной форме с усилением акцента на применение знаний и конкретных умений;
- формулируются на основе документов стратегического планирования <3> с учетом результатов проводимых на федеральном

уровне процедур оценки качества образования (всероссийских проверочных работ, национальных исследований качества образования, международных сравнительных исследований);

- ---

- <3> Статьи 15 - 18.1 Федерального закона от 28 июня 2014 г. N 172-ФЗ "О стратегическом планировании в Российской Федерации" (Собрание законодательства Российской Федерации, 2014, N 26, ст. 3378; 2016, N 27, ст. 4210).

- определяют минимум содержания основного общего образования, изучение которого гарантирует государство, построенного в логике изучения каждого учебного предмета;
- определяют требования к результатам освоения программ основного общего образования по учебным предметам "Математика", "Информатика", "Физика", "Химия", "Биология" на базовом и углубленном уровнях;
- усиливают акценты на изучение явлений и процессов современной России и мира в целом, современного состояния науки;
- учитывают особенности реализации адаптированных программ основного общего образования обучающихся с ОВЗ различных нозологических групп.

10. На основе ФГОС органом исполнительной власти субъекта Российской Федерации, осуществляющим государственное управление в сфере общего образования, и учредителем Организации формируются и утверждаются нормативы финансирования государственной (муниципальной) услуги по реализации программы основного общего образования и нормативов затрат на обеспечение условий ее реализации.

11. На основе ФГОС с учетом потребностей социально-экономического развития регионов, этнокультурных особенностей населения разрабатываются примерные образовательные программы основного общего образования (далее – ПООП), в том числе предусматривающие углубленное изучение отдельных учебных предметов.

12. Содержание основного общего образования определяется программой основного общего образования, в том числе адаптированной, разрабатываемой и утверждаемой Организацией самостоятельно.

Организация разрабатывает программу основного общего образования, в том числе адаптированную, в соответствии со ФГОС и с учетом соответствующих ПООП, в том числе примерных адаптированных программ основного общего образования.

При обучении обучающихся с ОВЗ Организация разрабатывает адаптированную программу основного общего образования (одну или несколько) в соответствии со ФГОС с учетом соответствующих примерных адаптированных программ основного общего образования.

13. Организация, имеющая статус федеральной или региональной инновационной площадки, разрабатывает и реализует программу основного общего образования, в том числе адаптированную, соответствующую требованиям ФГОС к результатам освоения программы основного общего образования, самостоятельно определяя достижение промежуточных результатов по годам (этапам) обучения вне зависимости от последовательности достижения обучающимися результатов, определенных соответствующими ПООП.

14. Программа основного общего образования, в том числе адаптированная, направлена на формирование общей культуры, личностное развитие обучающихся, их саморазвитие, формирование самостоятельности и самосовершенствования; развитие творческих (в том числе художественных, математических, конструктивно-технических) и физических способностей, а также сохранение и укрепление здоровья обучающихся.

Адаптированная программа основного общего образования направлена на коррекцию нарушений развития обучающихся, реализацию их особых образовательных потребностей.

15. Программа основного общего образования, в том числе адаптированная, реализуется на государственном языке Российской Федерации.

В государственных и муниципальных образовательных организациях, расположенных на территории республики Российской Федерации, может вводиться преподавание и изучение государственных языков республик Российской Федерации в соответствии с законодательством республик Российской Федерации. Преподавание и изучение государственных языков республик Российской Федерации в рамках имеющих государственную аккредитацию программ основного общего образования осуществляются в соответствии со ФГОС <4>.

<4> Часть 3 статьи 14 Федерального закона об образовании (Собрание законодательства Российской Федерации, 2012, N 53, ст. 7598).

Программа основного общего образования обеспечивает право на получение основного общего образования на родном языке из числа языков народов Российской Федерации, а также право на изучение родного языка из числа языков народов Российской Федерации, в том числе русского языка как родного языка, в пределах возможностей, предоставляемых системой образования в порядке, установленном законодательством об образовании <5>, и Организацией. Преподавание и изучение родного языка из числа языков народов Российской Федерации, в том числе русского языка как родного языка, в рамках имеющих государственную аккредитацию программ основного общего образования осуществляются в соответствии со ФГОС.

<5> Часть 4 статьи 14 Федерального закона об образовании (Собрание законодательства Российской Федерации, 2012, N 53, ст. 7598; 2018, N 32, ст. 5110).

16. В Организации, реализующей интегрированные образовательные программы в области искусств, физической культуры и спорта, при реализации программы основного общего образования, в том числе адаптированной, обеспечиваются условия для приобретения обучающимися знаний, умений и навыков в области выбранного вида искусств, физической культуры и спорта, опыта творческой деятельности и осуществления подготовки обучающихся к получению профессионального образования.

17. Срок получения основного общего образования составляет не более пяти лет.

Для обучающихся с ОВЗ при обучении по адаптированным программам основного общего образования, независимо от применяемых образовательных технологий, срок получения основного общего образования может быть увеличен, но не более чем до шести лет.

Для лиц, обучающихся по индивидуальным учебным планам, срок получения основного общего образования может быть сокращен.

18. Основное общее образование может быть получено в Организациях и вне Организаций (в форме семейного образования). Обучение в Организациях с учетом потребностей, возможностей личности и в зависимости от объема обязательных занятий педагогического работника с обучающимися осуществляется в очной, очно-заочной или заочной форме <6>.

<6> Части 1 и 2 статьи 17 Федерального закона об образовании (Собрание законодательства Российской Федерации, 2012, N 53, ст. 7598).

19. Реализация программы основного общего образования, в том числе адаптированной, осуществляется Организацией как самостоятельно, так и посредством сетевой формы <7>.

<7> Часть 1 статьи 15 Федерального закона об образовании (Собрание законодательства Российской Федерации, 2012, N 53, ст. 7598; 2019, N 49, ст. 6962).

При реализации программы основного общего образования, в том числе адаптированной, Организация вправе применять:

- различные образовательные технологии, в том числе электронное обучение, дистанционные образовательные технологии;
- модульный принцип представления содержания указанной программы и построения учебных планов, использования соответствующих образовательных технологий.

Электронное обучение, дистанционные образовательные технологии, применяемые при обучении обучающихся с ОВЗ, должны предусматривать возможность приема и передачи информации в доступных для них формах.

20. Организация образовательной деятельности по программе основного общего образования, в том числе адаптированной, может быть основана на делении обучающихся на группы и различное построение учебного процесса в выделенных группах с учетом их успеваемости, образовательных потребностей и интересов, психического и физического здоровья, пола, общественных и профессиональных целей, в том числе обеспечивающей углубленное изучение отдельных предметных

областей, учебных предметов (профильное обучение) (далее - дифференциация обучения).

Углубленное изучение отдельных предметных областей, учебных предметов (профильное обучение) реализует задачи профессиональной ориентации и направлено на предоставление возможности каждому обучающемуся проявить свои интеллектуальные и творческие способности при изучении указанных учебных предметов, которые необходимы для продолжения получения образования и дальнейшей трудовой деятельности в областях, определенных Стратегией научно-технологического развития.

21. В целях удовлетворения образовательных потребностей и интересов обучающихся могут разрабатываться индивидуальные учебные планы, в том числе для ускоренного обучения, в пределах осваиваемой программы основного общего образования, в том числе адаптированной, в порядке, установленном локальными нормативными актами Организации.

22. Независимо от формы получения основного общего образования и формы обучения ФГОС является основой объективной оценки соответствия установленным требованиям образовательной деятельности и подготовки обучающихся, освоивших программу основного общего образования.

23. Результаты освоения программы основного общего образования, в том числе отдельной части или всего объема учебного предмета, учебного курса (в том числе внеурочной деятельности), учебного модуля программы основного общего образования, подлежит оцениванию с учетом специфики и особенностей предмета оценивания.

24. Соответствие деятельности Организации требованиям ФГОС в части содержания образования определяется результатами государственной итоговой аттестации.

II. Требования к структуре программы основного общего образования

25. Структура программы основного общего образования, в том числе адаптированной, включает обязательную часть и часть, формируемую участниками образовательных отношений за счет включения в

учебные планы учебных предметов, учебных курсов (в том числе внеурочной деятельности), учебных модулей по выбору обучающихся, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся из перечня, предлагаемого Организацией.

26. Объем обязательной части программы основного общего образования составляет 70%, а объем части, формируемой участниками образовательных отношений из перечня, предлагаемого Организацией, - 30% от общего объема программы основного общего образования, реализуемой в соответствии с требованиями к организации образовательного процесса к учебной нагрузке при 5-дневной (или 6-дневной) учебной неделе, предусмотренными Санитарными правилами и нормами СанПиН 1.2.3685-21 "Гигиенические нормативы и требования к обеспечению безопасности и (или) безвредности для человека факторов среды обитания", утвержденными постановлением Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28 января 2021 г. N 2 <8> (далее - Гигиенические нормативы), и Санитарными правилами СП 2.4.3648-20 "Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи", утвержденными постановлением Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28 сентября 2020 г. N 28 <9> (далее – Санитарно-эпидемиологические требования).

<8> Зарегистрированы Министерством юстиции Российской Федерации 29 января 2021 г., регистрационный N 62296.

<9> Зарегистрированы Министерством юстиции Российской Федерации 18 декабря 2020 г., регистрационный N 61573.

27. Программы основного общего образования, в том числе адаптированные, реализуются Организацией через организацию образовательной деятельности (урочной и внеурочной) в соответствии с Гигиеническими нормативами и Санитарно-эпидемиологическими требованиями.

Урочная деятельность направлена на достижение обучающимися планируемых результатов освоения программы основного общего образования с учетом обязательных для изучения учебных предметов.

Внеурочная деятельность направлена на достижение планируемых результатов освоения программы основного общего образования

с учетом выбора участниками образовательных отношений учебных курсов внеурочной деятельности из перечня, предлагаемого Организацией.

28. Формы организации образовательной деятельности, чередование урочной и внеурочной деятельности при реализации программы основного общего образования, в том числе адаптированной, Организация определяет самостоятельно.

29. Программа основного общего образования, в том числе адаптированная, должна обеспечивать достижение обучающимися результатов освоения программы основного общего образования в соответствии с требованиями, установленными ФГОС.

В целях обеспечения индивидуальных потребностей обучающихся в программе основного общего образования, в том числе адаптированной, предусматриваются учебные курсы (в том числе внеурочной деятельности), учебные модули, обеспечивающие различные образовательные потребности и интересы обучающихся, в том числе этнокультурные.

Внеурочная деятельность обучающихся с ОВЗ дополняется коррекционными учебными курсами внеурочной деятельности.

30. Программа основного общего образования, в том числе адаптированная, включает три раздела:

целевой;

содержательный;

организационный.

31. Целевой раздел определяет общее назначение, цели, задачи и планируемые результаты реализации программы основного общего образования, в том числе способы определения достижения этих целей и результатов.

Целевой раздел должен включать:

пояснительную записку;

планируемые результаты освоения обучающимися программы основного общего образования;

систему оценки достижения планируемых результатов освоения программы основного общего образования.

31.1. Пояснительная записка должна раскрывать:

цели реализации программы основного общего образования, в том числе адаптированной, конкретизированные в соответствии с требованиями ФГОС к результатам освоения обучающимися программы основного общего образования;

принципы формирования и механизмы реализации программы основного общего образования, в том числе посредством реализации индивидуальных учебных планов;

общую характеристику программы основного общего образования.

31.2. Планируемые результаты освоения обучающимися программы основного общего образования, в том числе адаптированной, должны:

1) обеспечивать связь между требованиями ФГОС, образовательной деятельностью и системой оценки результатов освоения программы основного общего образования;

2) являться содержательной и критериальной основой для разработки:

- рабочих программ учебных предметов, учебных курсов (в том числе внеурочной деятельности), учебных модулей, являющихся методическими документами, определяющими организацию образовательного процесса в Организации по определенному учебному предмету, учебному курсу (в том числе внеурочной деятельности), учебному модулю;
- рабочей программы воспитания, являющейся методическим документом, определяющим комплекс основных характеристик воспитательной работы, осуществляемой в Организации;
- программы формирования универсальных учебных действий обучающихся - обобщенных учебных действий, позволяющих решать широкий круг задач в различных предметных областях и являющихся результатами освоения обучающимися программы основного общего образования;
- системы оценки качества освоения обучающимися программы основного общего образования;
- в целях выбора средств обучения и воспитания, учебно-методической литературы.

Достижение обучающимися планируемых результатов освоения программы основного общего образования определяется после завершения обучения в процессе государственной итоговой аттестации.

31.3. Система оценки достижения планируемых результатов освоения программы основного общего образования, в том числе адаптированной, должна:

- отражать содержание и критерии оценки, формы представления результатов оценочной деятельности;
- обеспечивать комплексный подход к оценке результатов освоения программы основного общего образования, позволяющий осуществлять оценку предметных и метапредметных результатов;
- предусматривать оценку и учет результатов использования разнообразных методов и форм обучения, взаимно дополняющих друг друга, в том числе проектов, практических, командных, исследовательских, творческих работ, самоанализа и самооценки, взаимооценки, наблюдения, испытаний (тестов), динамических показателей освоения навыков и знаний, в том числе формируемых с использованием цифровых технологий;
- предусматривать оценку динамики учебных достижений обучающихся;
- обеспечивать возможность получения объективной информации о качестве подготовки обучающихся в интересах всех участников образовательных отношений.

Система оценки достижения планируемых результатов освоения программы основного общего образования, в том числе адаптированной, должна включать описание организации и содержания:

- промежуточной аттестации обучающихся в рамках урочной и внеурочной деятельности;
- оценки проектной деятельности обучающихся.

В системе оценки достижения планируемых результатов освоения программы основного общего образования обучающимися с ОВЗ предусматривается создание специальных условий проведения текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации в соответствии с учетом здоровья обучающихся с ОВЗ, их особыми образовательными потребностями.

32. Содержательный раздел программы основного общего образования, в том числе адаптированной, включает следующие программы, ориентированные на достижение предметных, метапредметных и личностных результатов:

рабочие программы учебных предметов, учебных курсов (в том числе внеурочной деятельности), учебных модулей;

программу формирования универсальных учебных действий у обучающихся;

рабочую программу воспитания;

программу коррекционной работы (разрабатывается при наличии в Организации обучающихся с ОВЗ).

32.1. Рабочие программы учебных предметов, учебных курсов (в том числе внеурочной деятельности), учебных модулей должны обеспечивать достижение планируемых результатов освоения программы основного общего образования и разрабатываться на основе требований ФГОС к результатам освоения программы основного общего образования.

Рабочие программы учебных предметов, учебных курсов (в том числе внеурочной деятельности), учебных модулей должны включать:

- содержание учебного предмета, учебного курса (в том числе внеурочной деятельности), учебного модуля;
- планируемые результаты освоения учебного предмета, учебного курса (в том числе внеурочной деятельности), учебного модуля;
- тематическое планирование с указанием количества академических часов, отводимых на освоение каждой темы учебного предмета, учебного курса (в том числе внеурочной деятельности), учебного модуля и возможность использования по этой теме электронных (цифровых) образовательных ресурсов, являющихся учебно-методическими материалами (мультимедийные программы, электронные учебники и задачники, электронные библиотеки, виртуальные лаборатории, игровые программы, коллекции цифровых образовательных ресурсов), используемыми для обучения и воспитания различных групп пользователей, представленными в электронном (цифровом) виде и реализующими дидактические возможности ИКТ, содержание которых соответствует законодательству об образовании.

Рабочие программы учебных курсов внеурочной деятельности также должны содержать указание на форму проведения занятий.

Рабочие программы учебных предметов, учебных курсов (в том числе внеурочной деятельности), учебных модулей формируются с учетом рабочей программы воспитания.

32.2. Программа формирования универсальных учебных действий у обучающихся должна обеспечивать:

- развитие способности к саморазвитию и самосовершенствованию;
- формирование внутренней позиции личности, регулятивных, познавательных, коммуникативных универсальных учебных действий у обучающихся;
- формирование опыта применения универсальных учебных действий в жизненных ситуациях для решения задач общекультурного, личностного и познавательного развития обучающихся, готовности к решению практических задач;
- повышение эффективности усвоения знаний и учебных действий, формирования компетенций в предметных областях, учебно-исследовательской и проектной деятельности;
- формирование навыка участия в различных формах организации учебно-исследовательской и проектной деятельности, в том числе творческих конкурсах, олимпиадах, научных обществах, научно-практических конференциях, олимпиадах;
- овладение приемами учебного сотрудничества и социального взаимодействия со сверстниками, обучающимися младшего и старшего возраста и взрослыми в совместной учебно-исследовательской и проектной деятельности;
- формирование и развитие компетенций обучающихся в области использования ИКТ на уровне общего пользования, включая владение ИКТ, поиском, анализом и передачей информации, презентацией выполненных работ, основами информационной безопасности, умением безопасного использования средств ИКТ и информационно-телекоммуникационной сети "Интернет" (далее - сеть Интернет), формирование культуры пользования ИКТ;
- формирование знаний и навыков в области финансовой грамотности и устойчивого развития общества.

Программа формирования универсальных учебных действий у обучающихся должна содержать:

- описание взаимосвязи универсальных учебных действий с содержанием учебных предметов;
- описание особенностей реализации основных направлений и форм учебно-исследовательской деятельности в рамках урочной и внеурочной деятельности.

32.3. Рабочая программа воспитания должна быть направлена на развитие личности обучающихся, в том числе духовно-нравственное развитие, укрепление психического здоровья и физическое воспитание, достижение ими результатов освоения программы основного общего образования.

Рабочая программа воспитания может иметь модульную структуру и включать:

- анализ воспитательного процесса в Организации;
- цель и задачи воспитания обучающихся;
- виды, формы и содержание воспитательной деятельности с учетом специфики Организации, интересов субъектов воспитания, тематики модулей;
- систему поощрения социальной успешности и проявлений активной жизненной позиции обучающихся.

Рабочая программа воспитания должна обеспечивать:

- создание целостной образовательной среды, включающей урочную и внеурочную деятельность, реализацию комплекса воспитательных мероприятий на уровне Организации, класса, занятия в творческих объединениях по интересам, культурные и социальные практики с учетом историко-культурной и этнической специфики региона, потребностей обучающихся, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся;
- целостность и единство воспитательных воздействий на обучающегося, реализацию возможности социальных проб, самореализацию и самоорганизацию обучающихся, практическую подготовку;
- содействие развитию педагогической компетентности родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся в целях осуществления социализации обучающихся в семье;
- учет социальных потребностей семей обучающихся;

- совместную деятельность обучающихся с родителями (законными представителями);
- организацию личностно значимой и общественно приемлемой деятельности для формирования у обучающихся российской гражданской идентичности, осознания сопричастности социально позитивным духовным ценностям и традициям своей семьи, этнической и (или) социокультурной группы, родного края, уважения к ценностям других культур;
- создание условий для развития и реализации интереса обучающихся к саморазвитию, самостоятельности и самообразованию на основе рефлексии деятельности и личностного самопознания; самоорганизации жизнедеятельности; формирования позитивной самооценки, самоуважению; поиска социально приемлемых способов деятельностной реализации личностного потенциала;
- формирование у обучающихся личностных компетенций, внутренней позиции личности, необходимых для конструктивного, успешного и ответственного поведения в обществе с учетом правовых норм, установок уважительного отношения к своему праву и правам других людей на собственное мнение, личные убеждения; закрепление у них знаний о нормах и правилах поведения в обществе, социальных ролях человека (обучающийся, работник, гражданин, член семьи), способствующих подготовке к жизни в обществе, активное неприятие идеологии экстремизма и терроризма;
- развитие у обучающихся опыта нравственно значимой деятельности, конструктивного социального поведения в соответствии с этическими нормами взаимоотношений с противоположным полом, со старшими и младшими, осознание и формирование знаний о семейных ценностях, профилактике семейного неблагополучия, принятие ценностей семьи, стремления к духовно-нравственному совершенствованию;
- стимулирование интереса обучающихся к творческой и интеллектуальной деятельности, формирование у них целостного мировоззрения на основе научного, эстетического и практического познания устройства мира;
- формирование представлений о современных угрозах для жизни и здоровья людей, в том числе в информационной сфере; навы-

ков безопасного поведения на дорогах, в чрезвычайных ситуациях, содействие формированию у обучающихся убежденности в необходимости выбора здорового образа жизни, о вреде употребления алкоголя и табакокурения; осознанию необходимости следования принципу предвидения последствий своего поведения;

- условия для формирования у обучающихся способности противостоять негативным в отношении сохранения своего психического и физического здоровья воздействиям социальной среды, в том числе экстремистского, террористического, криминального и иного деструктивного характера;
- создание условий для формирования у обучающихся установки на систематические занятия физической культурой и спортом, готовности к выбору индивидуальных режимов двигательной активности на основе осознания собственных возможностей; для осознанного отношения обучающихся к выбору индивидуального рациона здорового питания; для овладения обучающимися современными оздоровительными технологиями, в том числе на основе навыков личной гигиены; в целях недопущения употребления наркотических средств и психотропных веществ, профилактики инфекционных заболеваний;
- осознание обучающимися взаимосвязи здоровья человека и экологического состояния окружающей его среды, роли экологической культуры в обеспечении личного и общественного здоровья; участие обучающихся в совместных с родителями (законными представителями) несовершеннолетних обучающихся видах деятельности, организуемых Организацией и формирующих экологическую культуру мышления и поведения;
- формирование у обучающихся мотивации и уважения к труду, в том числе общественно полезному, и самообслуживанию, потребности к приобретению или выбору будущей профессии; организацию участия обучающихся в благоустройстве класса, Организации, населенного пункта, в котором они проживают;
- информированность обучающихся об особенностях различных сфер профессиональной деятельности, в том числе с учетом имеющихся потребностей в профессиональных кадрах на местном, региональном и федеральном уровнях; организацию профессиональной ориентации обучающихся через систему мероприятий, проводимых Организацией совместно с различными предприятиями, образовательными

организациями, центрами профориентационной работы, практической подготовки;

- оказание психолого-педагогической поддержки, консультационной помощи обучающимся в их профессиональной ориентации, включающей в том числе диагностику мотивации, способностей и компетенций обучающихся, необходимых для продолжения получения образования и выбора профессии.

Рабочая программа воспитания реализуется в единстве урочной и внеурочной деятельности, осуществляемой Организацией, совместно с семьей и другими институтами воспитания.

Рабочая программа воспитания должна предусматривать приобщение обучающихся к российским традиционным духовным ценностям, включая культурные ценности своей этнической группы, правилам и нормам поведения в российском обществе.

32.4. Программа коррекционной работы должна быть направлена на коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию обучающихся, помощь в освоении ими программы основного общего образования, в том числе адаптированной.

Программа коррекционной работы должна содержать:

- описание особых образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ;
- план индивидуально ориентированных диагностических и коррекционных мероприятий, обеспечивающих удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ и освоение ими программы основного общего образования, в том числе адаптированной;
- рабочие программы коррекционных учебных курсов;
- перечень дополнительных коррекционных учебных курсов и их рабочие программы (при наличии);
- планируемые результаты коррекционной работы и подходы к их оценке с целью корректировки индивидуального плана диагностических и коррекционных мероприятий.

Программа коррекционной работы должна обеспечивать:

- выявление индивидуальных образовательных потребностей у обучающихся с ОВЗ, обусловленных особенностями их развития;
- осуществление индивидуально ориентированной психолого-медико-педагогической помощи обучающимся с ОВЗ с учетом

особенностей их психофизического развития и индивидуальных возможностей (в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии).

33. Организационный раздел программы основного общего образования, в том числе адаптированной, должен определять общие рамки организации образовательной деятельности, организационные механизмы и условия реализации программы основного общего образования и включать:

- учебный план;
- план внеурочной деятельности;
- календарный учебный график;
- календарный план воспитательной работы, содержащий перечень событий и мероприятий воспитательной направленности, которые организуются и проводятся Организацией или в которых Организация принимает участие в учебном году или периоде обучения;
- характеристику условий реализации программы основного общего образования, в том числе адаптированной, в соответствии с требованиями ФГОС.

33.1. Учебный план программы основного общего образования, в том числе адаптированной (далее - учебный план), обеспечивает реализацию требований ФГОС, определяет учебную нагрузку в соответствии с требованиями к организации образовательной деятельности к учебной нагрузке при 5-дневной (или 6-дневной) учебной неделе, предусмотренными Гигиеническими нормативами и Санитарно-эпидемиологическими требованиями, перечень учебных предметов, учебных курсов, учебных модулей.

Учебный план обеспечивает преподавание и изучение государственного языка Российской Федерации, а также возможность преподавания и изучения родного языка из числа языков народов Российской Федерации, из числа государственных языков республик Российской Федерации, в том числе русского языка как родного языка.

В учебный план входят следующие обязательные для изучения предметные области и учебные предметы:

Предметные области	Учебные предметы
Русский язык и литература	Русский язык, Литература
Родной язык и родная литература	Родной язык и (или) государственный язык республики Российской Федерации, Родная литература
Иностранные языки	Иностранный язык, Второй иностранный язык
Математика и информатика	Математика, Информатика
Общественно-научные предметы	История, Обществознание, География
Естественнонаучные предметы	Физика, Химия, Биология
Основы духовно-нравственной культуры народов России	-
Искусство	Изобразительное искусство, Музыка
Технология	Технология
Физическая культура и основы безопасности жизнедеятельности	Физическая культура, Основы безопасности жизнедеятельности

Учебный предмет "Математика" предметной области "Математика и информатика" включает в себя учебные курсы "Алгебра", "Геометрия", "Вероятность и статистика".

Достижение обучающимися планируемых результатов освоения программы основного общего образования по учебному предмету "Математика" в рамках государственной итоговой аттестации включает результаты освоения рабочих программ учебных курсов "Алгебра", "Геометрия", "Вероятность и статистика".

Учебный предмет "История" предметной области "Общественно-научные предметы" включает в себя учебные курсы "История России" и "Всеобщая история".

Для Организаций, в которых языком образования является русский язык, изучение родного языка и родной литературы из числа языков народов Российской Федерации, государственных языков респуб-

лик Российской Федерации осуществляется при наличии возможностей Организации и по заявлению обучающихся, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся.

Изучение второго иностранного языка из перечня, предлагаемого Организацией, осуществляется по заявлению обучающихся, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся и при наличии в Организации необходимых условий.

При изучении предметной области "Основы духовно-нравственной культуры народов России" по заявлению обучающихся, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся осуществляется выбор одного из учебных курсов (учебных модулей) из перечня, предлагаемого Организацией.

Общий объем аудиторной работы обучающихся за пять учебных лет не может составлять менее 5058 академических часов и более 5549 академических часов в соответствии с требованиями к организации образовательного процесса к учебной нагрузке при 5-дневной (или 6-дневной) учебной неделе, предусмотренными Гигиеническими нормативами и Санитарно-эпидемиологическими требованиями.

Общий объем аудиторной работы обучающихся с ОВЗ в случае увеличения срока обучения на один год не может составлять менее 6018 академических часов за шесть учебных лет.

При реализации адаптированных программ основного общего образования обучающихся с ОВЗ в учебный план могут быть внесены следующие изменения:

- для глухих и слабослышащих обучающихся исключение из обязательных для изучения учебных предметов учебного предмета "Музыка";
- для глухих и слабослышащих обучающихся, обучающихся с тяжелыми нарушениями речи включение в предметную область "Русский язык и литература" обязательного для изучения учебного предмета "Развитие речи", предметные результаты по которому определяются Организацией самостоятельно с учетом состояния здоровья обучающихся с ОВЗ, их особых образовательных потребностей, в том числе с учетом примерных адаптированных программ основного общего образования;
- для глухих, слабослышащих обучающихся, обучающихся с тяжелыми нарушениями речи, обучающихся с нарушениями опорно-

двигательного аппарата изменение сроков и продолжительности изучения иностранного языка;

- для всех обучающихся с ОВЗ исключение учебного предмета "Физическая культура" и включение учебного предмета "Адаптивная физическая культура", предметные результаты по которому определяются Организацией самостоятельно с учетом состояния здоровья обучающихся с ОВЗ, их особых образовательных потребностей, в том числе с учетом примерных адаптированных программ основного общего образования.

В целях обеспечения индивидуальных потребностей обучающихся часть учебного плана, формируемая участниками образовательных отношений из перечня, предлагаемого Организацией, включает учебные предметы, учебные курсы (в том числе внеурочной деятельности), учебные модули по выбору обучающихся, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся, в том числе предусматривающие углубленное изучение учебных предметов, с целью удовлетворения различных интересов обучающихся, потребностей в физическом развитии и совершенствовании, а также учитывающие этнокультурные интересы, особые образовательные потребности обучающихся с ОВЗ.

33.2. План внеурочной деятельности определяет формы организации и объем внеурочной деятельности для обучающихся при освоении ими программы основного общего образования (до 1750 академических часов за пять лет обучения) с учетом образовательных потребностей и интересов обучающихся, запросов родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся, возможностей Организации.

В адаптированной программе основного общего образования в план внеурочной деятельности включаются индивидуальные и групповые коррекционные учебные курсы в соответствии с программой коррекционной работы.

При реализации плана внеурочной деятельности должна быть предусмотрена вариативность содержания внеурочной деятельности с учетом образовательных потребностей и интересов обучающихся.

В целях реализации плана внеурочной деятельности Организацией может предусматриваться использование ресурсов других орга-

низаций, включая организации дополнительного образования, профессиональные образовательные организаций, образовательные организации высшего образования, научные организации, организации культуры, физкультурно-спортивные и иные организации.

33.3. Календарный учебный график определяет плановые перерывы при получении основного общего образования для отдыха и иных социальных целей (далее - каникулы):

- даты начала и окончания учебного года;
- продолжительность учебного года;
- сроки и продолжительность каникул;
- сроки проведения промежуточной аттестации.

Календарный учебный график разрабатывается Организацией в соответствии с требованиями к организации образовательного процесса, предусмотренными Гигиеническими нормативами и Санитарно-эпидемиологическими требованиями.

III. Требования к условиям реализации программы основного общего образования

34. Требования к условиям реализации программы основного общего образования, в том числе адаптированной, включают:

- общесистемные требования;
- требования к материально-техническому, учебно-методическому обеспечению;
- требования к психолого-педагогическим, кадровым и финансовым условиям.

35. Общесистемные требования к реализации программы основного общего образования.

35.1. Результатом выполнения требований к условиям реализации программы основного общего образования должно быть создание комфортной развивающей образовательной среды по отношению к обучающимся и педагогическим работникам:

- обеспечивающей получение качественного основного общего образования, его доступность, открытость и привлекательность для обучающихся, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся и всего общества, воспитание обучающихся;

- гарантирующей безопасность, охрану и укрепление физического, психического здоровья и социального благополучия обучающихся.

35.2. В целях обеспечения реализации программы основного общего образования в Организации для участников образовательных отношений должны создаваться условия, обеспечивающие возможность:

- достижения планируемых результатов освоения программы основного общего образования, в том числе адаптированной, обучающимися, в том числе обучающимися с ОВЗ;
- развития личности, ее способностей, удовлетворения образовательных потребностей и интересов, самореализации обучающихся, в том числе одаренных, через организацию урочной и внеурочной деятельности, социальных практик, включая общественно полезную деятельность, профессиональные пробы, практическую подготовку, использование возможностей организаций дополнительного образования, профессиональных образовательных организаций и социальных партнеров в профессионально-производственном окружении;
- формирования функциональной грамотности обучающихся (способности решать учебные задачи и жизненные проблемные ситуации на основе сформированных предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности), включающей овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу дальнейшего успешного образования и ориентации в мире профессий;
- формирования социокультурных и духовно-нравственных ценностей обучающихся, основ их гражданственности, российской гражданской идентичности и социально-профессиональных ориентаций;
- индивидуализации процесса образования посредством проектирования и реализации индивидуальных учебных планов, обеспечения эффективной самостоятельной работы обучающихся при поддержке педагогических работников;
- участия обучающихся, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся и педагогических работников в проектировании и развитии программы основного общего образования и условий ее реализации, учитывающих особенности развития и возможности обучающихся;

- организации сетевого взаимодействия Организаций, организаций, располагающих ресурсами, необходимыми для реализации программ основного общего образования, которое направлено на обеспечение качества условий образовательной деятельности;
- включения обучающихся в процессы преобразования внешней социальной среды (населенного пункта, муниципального района, субъекта Российской Федерации), формирования у них лидерских качеств, опыта социальной деятельности, реализации социальных проектов и программ, в том числе в качестве волонтеров;
- формирования у обучающихся опыта самостоятельной образовательной, общественной, проектной, учебно-исследовательской, спортивно-оздоровительной и творческой деятельности;
- формирования у обучающихся экологической грамотности, навыков здорового и безопасного для человека и окружающей его среды образа жизни;
- использования в образовательной деятельности современных образовательных технологий, направленных в том числе на воспитание обучающихся и развитие различных форм наставничества;
- обновления содержания программы основного общего образования, методик и технологий ее реализации в соответствии с динамикой развития системы образования, запросов обучающихся, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся с учетом национальных и культурных особенностей субъекта Российской Федерации;
- эффективного использования профессионального и творческого потенциала педагогических и руководящих работников Организации, повышения их профессиональной, коммуникативной, информационной и правовой компетентности;
- эффективного управления Организацией с использованием ИКТ, современных механизмов финансирования реализации программ основного общего образования.

35.3. При реализации программы основного общего образования, в том числе адаптированной, каждому обучающемуся, родителям (законным представителям) несовершеннолетнего обучающегося в течение всего периода обучения должен быть обеспечен доступ к информационно-образовательной среде Организации.

Информационно-образовательная среда Организации должна обеспечивать:

- доступ к учебным планам, рабочим программам учебных предметов, учебных курсов (в том числе внеурочной деятельности), учебных модулей, учебным изданиям и образовательным ресурсам, указанным в рабочих программах учебных предметов, учебных курсов (в том числе внеурочной деятельности), учебных модулей, информации о ходе образовательного процесса, результатах промежуточной и государственной итоговой аттестации обучающихся;
- доступ к информации о расписании проведения учебных занятий, процедурах и критериях оценки результатов обучения;
- возможность использования современных ИКТ в реализации программы основного общего образования, в том числе использование имеющихся средств обучения и воспитания в электронном виде, электронных образовательных и информационных ресурсов, средств определения уровня знаний и оценки компетенций, а также иных объектов, необходимых для организации образовательной деятельности с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий, объективного оценивания знаний, умений, навыков и достижений обучающихся.

Доступ к информационным ресурсам информационно-образовательной среды Организации обеспечивается в том числе посредством сети Интернет.

35.4. В случае реализации программы основного общего образования, в том числе адаптированной, с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий каждый обучающийся в течение всего периода обучения должен быть обеспечен индивидуальным авторизированным доступом к совокупности информационных и электронных образовательных ресурсов, информационных технологий, соответствующих технологических средств, обеспечивающих освоение обучающимися образовательных программ основного общего образования в полном объеме независимо от их мест нахождения, в которой имеется доступ к сети Интернет как на территории Организации, так и за ее пределами (далее – электронная информационно-образовательная среда).

Реализация программы основного общего образования с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий осуществляется в соответствии с Гигиеническими нормативами и Санитарно-эпидемиологическими требованиями.

Условия для функционирования электронной информационно-образовательной среды могут быть обеспечены ресурсами иных организаций.

Электронная информационно-образовательная среда Организации должна обеспечивать:

- доступ к учебным планам, рабочим программам учебных предметов, учебных курсов (в том числе внеурочной деятельности), учебных модулей, электронным учебным изданиям и электронным образовательным ресурсам, указанным в рабочих программах учебных предметов, учебных курсов (в том числе внеурочной деятельности), учебных модулей посредством сети Интернет;
- формирование и хранение электронного портфолио обучающегося, в том числе выполненных им работ и результатов выполнения работ;
- фиксацию и хранение информации о ходе образовательного процесса, результатов промежуточной аттестации и результатов освоения программы основного общего образования;
- проведение учебных занятий, процедуры оценки результатов обучения, реализация которых предусмотрена с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий;
- взаимодействие между участниками образовательного процесса, в том числе посредством сети Интернет.

Функционирование электронной информационно-образовательной среды обеспечивается соответствующими средствами ИКТ и квалификацией работников, ее использующих и поддерживающих. Функционирование электронной информационно-образовательной среды должно соответствовать законодательству Российской Федерации <10>.

<10> Федеральный закон от 27 июля 2006 г. N 149-ФЗ "Об информации, информационных технологиях и о защите информации" (Собрание законодательства Российской Федерации, 2006, N 31, ст. 3448; 2021, N 11, ст. 1708), Федеральный закон от 27 июля 2006 г. N

152-ФЗ "О персональных данных" (Собрание законодательства Российской Федерации, 2006, N 31, ст. 3451; 2021, N 1, ст. 58), Федеральный закон от 29 декабря 2010 г. N 436-ФЗ "О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию" (Собрание законодательства Российской Федерации, 2011, N 1, ст. 48; 2021, N 15, ст. 2432).

Условия использования электронной информационно-образовательной среды должны обеспечивать безопасность хранения информации об участниках образовательных отношений, безопасность цифровых образовательных ресурсов, используемых Организацией при реализации программ основного общего образования, безопасность организации образовательной деятельности в соответствии с Гигиеническими нормативами и Санитарно-эпидемиологическими требованиями.

Условия для функционирования электронной информационно-образовательной среды могут быть обеспечены ресурсами иных организаций.

35.5. При реализации программы основного общего образования, в том числе адаптированной, с использованием сетевой формы требования к реализации указанной программы должны обеспечиваться совокупностью ресурсов материально-технического и учебно-методического обеспечения, предоставляемого организациями, участвующими в реализации программы основного общего образования с использованием сетевой формы.

36. Требования к материально-техническому обеспечению реализации программы основного общего образования, в том числе адаптированной.

36.1. Организация должна располагать на праве собственности или ином законном основании материально-техническим обеспечением образовательной деятельности (помещениями и оборудованием) для реализации программы основного общего образования, в том числе адаптированной, в соответствии с учебным планом.

36.2. Материально-технические условия реализации программы основного общего образования, в том числе адаптированной, должны обеспечивать:

1) возможность достижения обучающимися результатов освоения программы основного общего образования, требования к которым установлены ФГОС;

2) соблюдение:

- Гигиенических нормативов и Санитарно-эпидемиологических требований;
- социально-бытовых условий для обучающихся, включающих организацию питьевого режима и наличие оборудованных помещений для организации питания;
- социально-бытовых условий для педагогических работников, в том числе оборудованных рабочих мест, помещений для отдыха и самоподготовки педагогических работников;
- требований пожарной безопасности <11> и электробезопасности;

<11> Федеральный закон от 21 декабря 1994 г. N 69-ФЗ "О пожарной безопасности" (Собрание законодательства Российской Федерации, 1994, N 35, ст. 3649, "Российская газета", 2021, N 132).

<12> требований охраны труда;

<12> Часть 10 статьи 209 Трудового кодекса Российской Федерации (Собрание законодательства Российской Федерации, 2002, N 1, ст. 3; 2006, N 27, ст. 2878; 2009, N 30, ст. 3732).

- сроков и объемов текущего и капитального ремонта зданий и сооружений, благоустройства территории;

3) возможность для беспрепятственного доступа обучающихся с ОВЗ к объектам инфраструктуры Организации.

36.3. Кабинеты по предметным областям "Русский язык и литература", "Родной язык и родная литература", "Иностранные языки", "Общественно-научные предметы", "Искусство", "Технология", "Физическая культура и основы безопасности жизнедеятельности" должны быть оснащены комплектами наглядных пособий, карт, учебных макетов, специального оборудования, обеспечивающих развитие компетенций в соответствии с программой основного общего образования.

Кабинеты естественнонаучного цикла, в том числе кабинеты физики, химии, биологии, должны быть оборудованы комплектами специального лабораторного оборудования, обеспечивающего проведение лабораторных работ и опытно-экспериментальной деятельности в соответствии с программой основного общего образования.

Допускается создание специально оборудованных кабинетов, интегрирующих средства обучения и воспитания по нескольким учебным предметам.

37. Учебно-методические условия, в том числе условия информационного обеспечения.

37.1. Условия информационного обеспечения реализации программы основного общего образования, в том числе адаптированной, должны обеспечиваться также современной информационно-образовательной средой.

Информационно-образовательная среда Организации включает комплекс информационных образовательных ресурсов, в том числе цифровые образовательные ресурсы, совокупность технологических средств ИКТ: компьютеры, иное ИКТ-оборудование, коммуникационные каналы, систему современных педагогических технологий, обеспечивающих обучение в современной информационно-образовательной среде.

Информационно-образовательная среда Организации должна обеспечивать:

- возможность использования участниками образовательного процесса ресурсов и сервисов цифровой образовательной среды;
- безопасный доступ к верифицированным образовательным ресурсам цифровой образовательной среды;
- информационно-методическую поддержку образовательной деятельности;
- информационное сопровождение проектирования обучающимися планов продолжения образования и будущего профессионального самоопределения;
- планирование образовательной деятельности и ее ресурсного обеспечения;
- мониторинг и фиксацию хода и результатов образовательной деятельности;
- мониторинг здоровья обучающихся;

- современные процедуры создания, поиска, сбора, анализа, обработки, хранения и представления информации;
- дистанционное взаимодействие всех участников образовательных отношений (обучающихся, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся, педагогических работников, органов управления в сфере образования, общественности), в том числе в рамках дистанционного образования с соблюдением законодательства Российской Федерации <13>;

<13> Федеральный закон от 27 июля 2006 г. N 149-ФЗ "Об информации, информационных технологиях и о защите информации" (Собрание законодательства Российской Федерации, 2006, N 31, ст. 3448; 2021, N 11, ст. 1708), Федеральный закон от 27 июля 2006 г. N 152-ФЗ "О персональных данных" (Собрание законодательства Российской Федерации, 2006, N 31, ст. 3451; 2021, N 1, ст. 58), Федеральный закон от 29 декабря 2010 г. N 436-ФЗ "О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию" (Собрание законодательства Российской Федерации, 2011, N 1, ст. 48; 2021, N 15, ст. 2432).

- дистанционное взаимодействие Организации с другими организациями, осуществляющими образовательную деятельность, и иными заинтересованными организациями в сфере культуры, здравоохранения, спорта, досуга, занятости населения и обеспечения безопасности жизнедеятельности.

При реализации адаптированных программ основного общего образования информационно-образовательная среда Организации должна учитывать состояние здоровья обучающихся с ОВЗ, их особые образовательные потребности.

Эффективное использование информационно-образовательной среды предполагает компетентность работников Организации в решении профессиональных задач с применением ИКТ, наличие служб поддержки применения ИКТ. Обеспечение поддержки применения ИКТ организуется учредителем Организации.

37.2. Учебно-методическое и информационное обеспечение реализации программы основного общего образования, в том числе адаптированной, включает характеристики оснащения информационно-

библиотечного центра, читального зала, учебных кабинетов и лабораторий, административных помещений, сервера и официального сайта Организации, внутренней (локальной) сети, внешней (в том числе глобальной) сети и направлено на обеспечение широкого, постоянного и устойчивого доступа для всех участников образовательных отношений к любой информации, связанной с реализацией программы основного общего образования, достижением планируемых результатов, организацией образовательной деятельности и условиями ее осуществления.

37.3. Организация должна предоставлять не менее одного учебника из федерального перечня учебников, допущенных к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования, и (или) учебного пособия в печатной форме, выпущенных организациями, входящими в перечень организаций, осуществляющих выпуск учебных пособий, которые допускаются к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования, необходимого для освоения программы основного общего образования, на каждого обучающегося по каждому учебному предмету, курсу, модулю <14>, входящему как в обязательную часть указанной программы, так и в часть программы, формируемую участниками образовательных отношений.

<14> Часть 4 статьи 18 Федерального закона об образовании (Собрание законодательства Российской Федерации, 2012, N 53, ст. 7598; 2019, N 49, ст. 6962).

Дополнительно Организация может предоставить учебные пособия в электронной форме, выпущенные организациями, входящими в перечень организаций, осуществляющих выпуск учебных пособий, которые допускаются к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования, необходимого для освоения программы основного общего образования на каждого обучающегося по каждому учебному предмету, учебному курсу (в том числе внеурочной деятельности), учебному модулю, входящему

как в обязательную часть указанной программы, так и в часть программы, формируемую участниками образовательных отношений.

Обучающимся должен быть обеспечен доступ к печатным и электронным образовательным ресурсам (далее – ЭОР), в том числе к ЭОР, размещенным в федеральных и региональных базах данных ЭОР.

37.4. Библиотека Организации должна быть укомплектована печатными образовательными ресурсами и ЭОР по всем учебным предметам учебного плана и иметь фонд дополнительной литературы. Фонд дополнительной литературы должен включать детскую художественную и научно-популярную литературу, справочно-библиографические и периодические издания, сопровождающие реализацию программы основного общего образования.

38. Психолого-педагогические условия реализации программы основного общего образования, в том числе адаптированной, должны обеспечивать:

1) преемственность содержания и форм организации образовательной деятельности при реализации образовательных программ начального образования, основного общего и среднего общего образования;

2) социально-психологическую адаптацию обучающихся к условиям Организации с учетом специфики их возрастного психофизиологического развития, включая особенности адаптации к социальной среде;

3) формирование и развитие психолого-педагогической компетентности работников Организации и родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся;

4) профилактику формирования у обучающихся девиантных форм поведения, агрессии и повышенной тревожности;

5) психолого-педагогическое сопровождение квалифицированными специалистами (педагогом-психологом, учителем-логопедом, учителем-дефектологом, тьютором, социальным педагогом) участников образовательных отношений:

- формирование и развитие психолого-педагогической компетентности;
- сохранение и укрепление психологического благополучия и психического здоровья обучающихся;

- поддержка и сопровождение детско-родительских отношений;
- формирование ценности здоровья и безопасного образа жизни;
- дифференциация и индивидуализация обучения и воспитания с учетом особенностей когнитивного и эмоционального развития обучающихся;
- мониторинг возможностей и способностей обучающихся, выявление, поддержка и сопровождение одаренных детей, обучающихся с ОВЗ;
- создание условий для последующего профессионального самоопределения;
- формирование коммуникативных навыков в разновозрастной среде и среде сверстников;
- поддержка детских объединений, ученического самоуправления;
- формирование психологической культуры поведения в информационной среде;
- развитие психологической культуры в области использования ИКТ;

6) индивидуальное психолого-педагогическое сопровождение всех участников образовательных отношений, в том числе:

- обучающихся, испытывающих трудности в освоении программы основного общего образования, развитии и социальной адаптации;
- обучающихся, проявляющих индивидуальные способности, и одаренных;
- обучающихся с ОВЗ;
- педагогических, учебно-вспомогательных и иных работников Организации, обеспечивающих реализацию программы основного общего образования;
- родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся;

7) диверсификацию уровней психолого-педагогического сопровождения (индивидуальный, групповой, уровень класса, уровень Организации);

8) вариативность форм психолого-педагогического сопровождения участников образовательных отношений (профилактика, диагностика, консультирование, коррекционная работа, развивающая работа, просвещение);

9) осуществление мониторинга и оценки эффективности психологических программ сопровождения участников образовательных отношений, развития психологической службы Организации.

39. Требования к кадровым условиям реализации программы основного общего образования, в том числе адаптированной.

39.1. Реализация программы основного общего образования обеспечивается педагогическими работниками Организации, а также лицами, привлекаемыми к ее реализации с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, включая иностранные, а также при необходимости с использованием ресурсов иных организаций. В реализации образовательных программ и (или) отдельных учебных предметов, курсов, модулей, практики, иных компонентов, предусмотренных образовательными программами (в том числе различных вида, уровня и (или) направленности), с использованием сетевой формы реализации образовательных программ наряду с организациями, осуществляющими образовательную деятельность, также могут участвовать научные организации, медицинские организации, организации культуры, физкультурно-спортивные и иные организации, обладающие ресурсами, необходимыми для осуществления образовательной деятельности по соответствующей образовательной программе <15>.

<15> Часть 1 статьи 15 Федерального закона об образовании (Собрание законодательства Российской Федерации, 2012, N 53, ст. 7598).

39.2. Квалификация педагогических работников Организации должна отвечать квалификационным требованиям, указанным в квалификационных справочниках, и (или) профессиональных стандартах (при наличии).

Педагогические работники, привлекаемые к реализации программы основного общего образования, должны получать дополнительное профессиональное образование по программам повышения

квалификации, в том числе в форме стажировки в организациях, деятельность которых связана с разработкой и реализацией программ основного общего образования.

40. Требования к финансовым условиям реализации программы основного общего образования.

40.1. Финансовые условия реализации программы основного общего образования, в том числе адаптированной, должны обеспечивать:

соблюдение в полном объеме государственных гарантий по получению гражданами общедоступного и бесплатного основного общего образования;

возможность реализации всех требований и условий, предусмотренных ФГОС;

покрытие затрат на реализацию всех частей программы основного общего образования.

40.2. Финансовое обеспечение реализации программы основного общего образования должно осуществляться в соответствии с нормативами финансирования государственных (муниципальных) услуг (за исключением малокомплектных и сельских Организаций), утверждаемыми федеральными органами власти, органами государственной власти субъектов Российской Федерации с учетом требований ФГОС.

При наличии в Организации обучающихся с ОВЗ финансовое обеспечение программ основного общего образования для указанной категории обучающихся осуществляется с учетом специальных условий получения ими образования.

40.3. Формирование и утверждение нормативов финансирования государственной (муниципальной) услуги по реализации программ основного общего образования осуществляются в соответствии с ФГОС.

40.4. Формирование и утверждение нормативов финансирования государственной (муниципальной) услуги по реализации программ основного общего образования, в том числе адаптированных, осуществляются в соответствии с общими требованиями к определению нормативных затрат на оказание государственных (муниципальных) услуг в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего, среднего профессионального образования, дополнительного образования детей и взрослых, дополнительного профессионального образования для лиц, имеющих или получающих среднее профессиональное образование, профессионального обучения, применяемых при

расчете объема субсидии на финансовое обеспечение выполнения государственного (муниципального) задания на оказание государственных (муниципальных) услуг (выполнение работ) государственным (муниципальным) учреждением <16>.

<16> Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 20 ноября 2018 г. N 235 "Об утверждении общих требований к определению нормативных затрат на оказание государственных (муниципальных) услуг в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего, среднего профессионального образования, дополнительного образования детей и взрослых, дополнительного профессионального образования для лиц, имеющих или получающих среднее профессиональное образование, профессионального обучения, применяемых при расчете объема субсидии на финансовое обеспечение выполнения государственного (муниципального) задания на оказание государственных (муниципальных) услуг (выполнение работ) государственным (муниципальным) учреждением" (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 11 декабря 2018 г., регистрационный N 52960).

40.5. Финансовое обеспечение имеющих государственную аккредитацию программ основного общего образования, реализуемых частными образовательными организациями, должно быть не ниже уровня финансового обеспечения имеющих государственную аккредитацию программ основного общего образования, реализуемых государственными (муниципальными) Организациями.

IV. Требования к результатам освоения программы основного общего образования

41. ФГОС устанавливает требования к результатам освоения обучающимися программ основного общего образования, в том числе адаптированных:

1) личностным, включающим:

- осознание российской гражданской идентичности;
- готовность обучающихся к саморазвитию, самостоятельности и личностному самоопределению;

- ценность самостоятельности и инициативы;
- наличие мотивации к целенаправленной социально значимой деятельности;
- сформированность внутренней позиции личности как особого ценностного отношения к себе, окружающим людям и жизни в целом;

2) метапредметным, включающим:

- освоение обучающимися межпредметных понятий (используются в нескольких предметных областях и позволяют связывать знания из различных учебных предметов, учебных курсов (в том числе внеурочной деятельности), учебных модулей в целостную научную картину мира) и универсальные учебные действия (познавательные, коммуникативные, регулятивные);
- способность их использовать в учебной, познавательной и социальной практике;
- готовность к самостоятельному планированию и осуществлению учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогическими работниками и сверстниками, к участию в построении индивидуальной образовательной траектории;
- овладение навыками работы с информацией: восприятие и создание информационных текстов в различных форматах, в том числе цифровых, с учетом назначения информации и ее целевой аудитории;

3) предметным, включающим:

- освоение обучающимися в ходе изучения учебного предмета научных знаний, умений и способов действий, специфических для соответствующей предметной области;
- предпосылки научного типа мышления;
- виды деятельности по получению нового знания, его интерпретации, преобразованию и применению в различных учебных ситуациях, в том числе при создании учебных и социальных проектов.

Требования к результатам освоения адаптированной программы основного общего образования обучающимися с ОВЗ учитывают в том числе особенности их психофизического развития и их особые образовательные потребности.

Научно-методологической основой для разработки требований к личностным, метапредметным и предметным результатам обучающихся, освоивших программу основного общего образования, является системно-деятельностный подход.

42. Личностные результаты освоения программы основного общего образования достигаются в единстве учебной и воспитательной деятельности Организации в соответствии с традиционными российскими социокультурными и духовно-нравственными ценностями, принятыми в обществе правилами и нормами поведения, и способствуют процессам самопознания, самовоспитания и саморазвития, формирования внутренней позиции личности.

42.1. Личностные результаты освоения программы основного общего образования должны отражать готовность обучающихся руководствоваться системой позитивных ценностных ориентаций и расширение опыта деятельности на ее основе и в процессе реализации основных направлений воспитательной деятельности, в том числе в части:

42.1.1. Гражданского воспитания:

- готовность к выполнению обязанностей гражданина и реализации его прав, уважение прав, свобод и законных интересов других людей;
- активное участие в жизни семьи, Организации, местного сообщества, родного края, страны;
- неприятие любых форм экстремизма, дискриминации;
- понимание роли различных социальных институтов в жизни человека;
- представление об основных правах, свободах и обязанностях гражданина, социальных нормах и правилах межличностных отношений в поликультурном и многоконфессиональном обществе;
- представление о способах противодействия коррупции;
- готовность к разнообразной совместной деятельности, стремление к взаимопониманию и взаимопомощи, активное участие в школьном самоуправлении;
- готовность к участию в гуманитарной деятельности (волонтерство, помощь людям, нуждающимся в ней).

42.1.2. Патриотического воспитания:

- осознание российской гражданской идентичности в поликультурном и многоконфессиональном обществе, проявление интереса

к познанию родного языка, истории, культуры Российской Федерации, своего края, народов России;

- ценностное отношение к достижениям своей Родины - России, к науке, искусству, спорту, технологиям, боевым подвигам и трудовым достижениям народа;
- уважение к символам России, государственным праздникам, историческому и природному наследию и памятникам, традициям разных народов, проживающих в родной стране.

42.1.3. Духовно-нравственного воспитания:

- ориентация на моральные ценности и нормы в ситуациях нравственного выбора;
- готовность оценивать свое поведение и поступки, поведение и поступки других людей с позиции нравственных и правовых норм с учетом осознания последствий поступков;
- активное неприятие асоциальных поступков, свобода и ответственность личности в условиях индивидуального и общественного пространства.

42.1.4. Эстетического воспитания:

- восприимчивость к разным видам искусства, традициям и творчеству своего и других народов, понимание эмоционального воздействия искусства; осознание важности художественной культуры как средства коммуникации и самовыражения;
- понимание ценности отечественного и мирового искусства, роли этнических культурных традиций и народного творчества;
- стремление к самовыражению в разных видах искусства.

42.1.5. Физического воспитания, формирования культуры здоровья и эмоционального благополучия:

- осознание ценности жизни;
- ответственное отношение к своему здоровью и установка на здоровый образ жизни (здоровое питание, соблюдение гигиенических правил, сбалансированный режим занятий и отдыха, регулярная физическая активность);
- осознание последствий и неприятие вредных привычек (употребление алкоголя, наркотиков, курение) и иных форм вреда для физического и психического здоровья;

- соблюдение правил безопасности, в том числе навыков безопасного поведения в интернет-среде;
- способность адаптироваться к стрессовым ситуациям и меняющимся социальным, информационным и природным условиям, в том числе осмысляя собственный опыт и выстраивая дальнейшие цели;
- умение принимать себя и других, не осуждая;
- умение осознавать эмоциональное состояние себя и других, умение управлять собственным эмоциональным состоянием;
- сформированность навыка рефлексии, признание своего права на ошибку и такого же права другого человека.

42.1.6. Трудового воспитания:

- установка на активное участие в решении практических задач (в рамках семьи, Организации, города, края) технологической и социальной направленности, способность инициировать, планировать и самостоятельно выполнять такого рода деятельность;
- интерес к практическому изучению профессий и труда различного рода, в том числе на основе применения изучаемого предметного знания;
- осознание важности обучения на протяжении всей жизни для успешной профессиональной деятельности и развитие необходимых умений для этого;
- готовность адаптироваться в профессиональной среде;
- уважение к труду и результатам трудовой деятельности;
- осознанный выбор и построение индивидуальной траектории образования и жизненных планов с учетом личных и общественных интересов и потребностей.

42.1.7. Экологического воспитания:

- ориентация на применение знаний из социальных и естественных наук для решения задач в области окружающей среды, планирования поступков и оценки их возможных последствий для окружающей среды;
- повышение уровня экологической культуры, осознание глобального характера экологических проблем и путей их решения;
- активное неприятие действий, приносящих вред окружающей среде;

- осознание своей роли как гражданина и потребителя в условиях взаимосвязи природной, технологической и социальной сред;
- готовность к участию в практической деятельности экологической направленности.

42.1.8. Ценности научного познания:

- ориентация в деятельности на современную систему научных представлений об основных закономерностях развития человека, природы и общества, взаимосвязях человека с природной и социальной средой;
- овладение языковой и читательской культурой как средством познания мира;
- овладение основными навыками исследовательской деятельности, установка на осмысление опыта, наблюдений, поступков и стремление совершенствовать пути достижения индивидуального и коллективного благополучия.

42.2. Личностные результаты, обеспечивающие адаптацию обучающегося к изменяющимся условиям социальной и природной среды, включают:

- освоение обучающимися социального опыта, основных социальных ролей, соответствующих ведущей деятельности возраста, норм и правил общественного поведения, форм социальной жизни в группах и сообществах, включая семью, группы, сформированные по профессиональной деятельности, а также в рамках социального взаимодействия с людьми из другой культурной среды;
- способность обучающихся во взаимодействии в условиях неопределенности, открытость опыту и знаниям других;
- способность действовать в условиях неопределенности, повышать уровень своей компетентности через практическую деятельность, в том числе умение учиться у других людей, осознавать в совместной деятельности новые знания, навыки и компетенции из опыта других;
- навык выявления и связывания образов, способность формирования новых знаний, в том числе способность формулировать идеи, понятия, гипотезы об объектах и явлениях, в том числе ранее не известных, осознавать дефициты собственных знаний и компетентностей, планировать свое развитие;

- умение распознавать конкретные примеры понятия по характерным признакам, выполнять операции в соответствии с определением и простейшими свойствами понятия, конкретизировать понятие примерами, использовать понятие и его свойства при решении задач (далее - оперировать понятиями), а также оперировать терминами и представлениями в области концепции устойчивого развития;
- умение анализировать и выявлять взаимосвязи природы, общества и экономики;
- умение оценивать свои действия с учетом влияния на окружающую среду, достижений целей и преодоления вызовов, возможных глобальных последствий;
- способность обучающихся осознавать стрессовую ситуацию, оценивать происходящие изменения и их последствия;
- воспринимать стрессовую ситуацию как вызов, требующий контрмер;
- оценивать ситуацию стресса, корректировать принимаемые решения и действия;
- формулировать и оценивать риски и последствия, формировать опыт, уметь находить позитивное в произошедшей ситуации;
- быть готовым действовать в отсутствие гарантий успеха.

43. Метапредметные результаты освоения программы основного общего образования, в том числе адаптированной, должны отражать:

43.1. Овладение универсальными учебными познавательными действиями:

1) базовые логические действия:

- выявлять и характеризовать существенные признаки объектов (явлений);
- устанавливать существенный признак классификации, основания для обобщения и сравнения, критерии проводимого анализа;
- с учетом предложенной задачи выявлять закономерности и противоречия в рассматриваемых фактах, данных и наблюдениях;
- предлагать критерии для выявления закономерностей и противоречий;
- выявлять дефициты информации, данных, необходимых для решения поставленной задачи;

- выявлять причинно-следственные связи при изучении явлений и процессов;
- делать выводы с использованием дедуктивных и индуктивных умозаключений, умозаключений по аналогии, формулировать гипотезы о взаимосвязях;
- самостоятельно выбирать способ решения учебной задачи (сравнивать несколько вариантов решения, выбирать наиболее подходящий с учетом самостоятельно выделенных критериев);

2) базовые исследовательские действия:

- использовать вопросы как исследовательский инструмент познания;
- формулировать вопросы, фиксирующие разрыв между реальным и желательным состоянием ситуации, объекта, самостоятельно устанавливать искомое и данное;
- формировать гипотезу об истинности собственных суждений и суждений других, аргументировать свою позицию, мнение;
- проводить по самостоятельно составленному плану опыт, несложный эксперимент, небольшое исследование по установлению особенностей объекта изучения, причинно-следственных связей и зависимостей объектов между собой;
- оценивать на применимость и достоверность информации, полученной в ходе исследования (эксперимента);
- самостоятельно формулировать обобщения и выводы по результатам проведенного наблюдения, опыта, исследования, владеть инструментами оценки достоверности полученных выводов и обобщений;
- прогнозировать возможное дальнейшее развитие процессов, событий и их последствия в аналогичных или сходных ситуациях, выдвигать предположения об их развитии в новых условиях и контекстах;

3) работа с информацией:

- применять различные методы, инструменты и запросы при поиске и отборе информации или данных из источников с учетом предложенной учебной задачи и заданных критериев;
- выбирать, анализировать, систематизировать и интерпретировать информацию различных видов и форм представления;

- находить сходные аргументы (подтверждающие или опровергающие одну и ту же идею, версию) в различных информационных источниках;
- самостоятельно выбирать оптимальную форму представления информации и иллюстрировать решаемые задачи несложными схемами, диаграммами, иной графикой и их комбинациями;
- оценивать надежность информации по критериям, предложенным педагогическим работником или сформулированным самостоятельно;
- эффективно запоминать и систематизировать информацию.

Овладение системой универсальных учебных познавательных действий обеспечивает сформированность когнитивных навыков у обучающихся.

43.2. Овладение универсальными учебными коммуникативными действиями:

1) общение:

- воспринимать и формулировать суждения, выражать эмоции в соответствии с целями и условиями общения;
- выражать себя (свою точку зрения) в устных и письменных текстах;
- распознавать невербальные средства общения, понимать значение социальных знаков, знать и распознавать предпосылки конфликтных ситуаций и смягчать конфликты, вести переговоры;
- понимать намерения других, проявлять уважительное отношение к собеседнику и в корректной форме формулировать свои возражения;
- в ходе диалога и (или) дискуссии задавать вопросы по существу обсуждаемой темы и высказывать идеи, нацеленные на решение задачи и поддержание благожелательности общения;
- сопоставлять свои суждения с суждениями других участников диалога, обнаруживать различие и сходство позиций;
- публично представлять результаты выполненного опыта (эксперимента, исследования, проекта);

- самостоятельно выбирать формат выступления с учетом задач презентации и особенностей аудитории и в соответствии с ним составлять устные и письменные тексты с использованием иллюстративных материалов;

2) совместная деятельность:

- понимать и использовать преимущества командной и индивидуальной работы при решении конкретной проблемы, обосновывать необходимость применения групповых форм взаимодействия при решении поставленной задачи;
- принимать цель совместной деятельности, коллективно строить действия по ее достижению: распределять роли, договариваться, обсуждать процесс и результат совместной работы;
- уметь обобщать мнения нескольких людей, проявлять готовность руководить, выполнять поручения, подчиняться;
- планировать организацию совместной работы, определять свою роль (с учетом предпочтений и возможностей всех участников взаимодействия), распределять задачи между членами команды, участвовать в групповых формах работы (обсуждения, обмен мнениями, "мозговые штурмы" и иные);
- выполнять свою часть работы, достигать качественного результата по своему направлению и координировать свои действия с другими членами команды;
- оценивать качество своего вклада в общий продукт по критериям, самостоятельно сформулированным участниками взаимодействия;
- сравнивать результаты с исходной задачей и вклад каждого члена команды в достижение результатов, разделять сферу ответственности и проявлять готовность к предоставлению отчета перед группой.

Овладение системой универсальных учебных коммуникативных действий обеспечивает сформированность социальных навыков и эмоционального интеллекта обучающихся.

43.3. Овладение универсальными учебными регулятивными действиями:

1) самоорганизация:

- выявлять проблемы для решения в жизненных и учебных ситуациях;

- ориентироваться в различных подходах принятия решений (индивидуальное, принятие решения в группе, принятие решений группой);
- самостоятельно составлять алгоритм решения задачи (или его часть), выбирать способ решения учебной задачи с учетом имеющихся ресурсов и собственных возможностей, аргументировать предлагаемые варианты решений;
- составлять план действий (план реализации намеченного алгоритма решения), корректировать предложенный алгоритм с учетом получения новых знаний об изучаемом объекте;
- делать выбор и брать ответственность за решение;

2) самоконтроль:

- владеть способами самоконтроля, самомотивации и рефлексии;
- давать адекватную оценку ситуации и предлагать план ее изменения;
- учитывать контекст и предвидеть трудности, которые могут возникнуть при решении учебной задачи, адаптировать решение к меняющимся обстоятельствам;
- объяснять причины достижения (недостижения) результатов деятельности, давать оценку приобретенному опыту, уметь находить позитивное в произошедшей ситуации;
- вносить коррективы в деятельность на основе новых обстоятельств, изменившихся ситуаций, установленных ошибок, возникших трудностей;
- оценивать соответствие результата цели и условиям;

3) эмоциональный интеллект:

- различать, называть и управлять собственными эмоциями и эмоциями других;
- выявлять и анализировать причины эмоций;
- ставить себя на место другого человека, понимать мотивы и намерения другого;
- регулировать способ выражения эмоций;

4) принятие себя и других:

- осознанно относиться к другому человеку, его мнению;
- признавать свое право на ошибку и такое же право другого;

- принимать себя и других, не осуждая;
- открытость себе и другим;
- осознавать невозможность контролировать все вокруг.

Овладение системой универсальных учебных регулятивных действий обеспечивает формирование смысловых установок личности (внутренняя позиция личности) и жизненных навыков личности (управления собой, самодисциплины, устойчивого поведения).

44. Предметные результаты освоения программы основного общего образования с учетом специфики содержания предметных областей, включающих конкретные учебные предметы, ориентированы на применение знаний, умений и навыков обучающимися в учебных ситуациях и реальных жизненных условиях, а также на успешное обучение на следующем уровне образования.

45. Требования к освоению предметных результатов программ основного общего образования на базовом и углубленном уровнях на основе их преемственности и единства их содержания обеспечивают возможность изучения учебных предметов углубленного уровня, в том числе по индивидуальным учебным планам, с использованием сетевой формы реализации образовательных программ, электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, в том числе в целях эффективного освоения обучающимися иных учебных предметов базового уровня, включая формирование у обучающихся способности знать определение понятия, знать и уметь доказывать свойства и признаки, характеризовать связи с другими понятиями, представляя одно понятие как часть целого комплекса, использовать понятие и его свойства при проведении рассуждений, доказательства и решении задач (далее - свободно оперировать понятиями), решать задачи более высокого уровня сложности.

45.1. Предметные результаты по предметной области "Русский язык и литература" должны обеспечивать:

45.1.1. По учебному предмету "Русский язык":

1) совершенствование различных видов устной и письменной речевой деятельности (говорения и аудирования, чтения и письма); формирование умений речевого взаимодействия (в том числе общения при помощи современных средств устной и письменной коммуникации):

- создание устных монологических высказываний на основе жизненных наблюдений, личных впечатлений, чтения учебно-научной, художественной и научно-популярной литературы: монолог-описание; монолог-рассуждение; монолог-повествование; выступление с научным сообщением;
- участие в диалоге разных видов: побуждение к действию, обмен мнениями, запрос информации, сообщение информации (создание не менее шести реплик); обсуждение и четкая формулировка цели, плана совместной групповой деятельности;
- овладение различными видами аудирования (выборочным, детальным, ознакомительным) учебно-научных, художественных, публицистических текстов различных функционально-смысловых типов речи;
- овладение различными видами чтения (просмотровым, ознакомительным, изучающим, поисковым);
- понимание прослушанных или прочитанных учебно-научных, официально-деловых, публицистических, художественных текстов различных функционально-смысловых типов речи: формулирование в устной и письменной форме темы и главной мысли текста; формулирование вопросов по содержанию текста и ответов на них; подробная, сжатая и выборочная передача в устной и письменной форме содержания текста;
- овладение умениями информационной переработки прослушанного или прочитанного текста: составление плана текста (простого, сложного; назывного, вопросного, тезисного) с целью дальнейшего воспроизведения содержания текста в устной и письменной форме; выделение главной и второстепенной информации, явной и скрытой информации в тексте;
- представление содержания прослушанного или прочитанного учебно-научного текста в виде таблицы, схемы; представление содержания таблицы, схемы в виде текста; комментирование текста или его фрагмента;
- передача в устной или письменной форме содержания прослушанных или прочитанных текстов различных функционально-смысловых типов речи (повествование, описание, рассуждение-доказательство, рассуждение-объяснение, рассуждение-размышление) с заданной степенью свернутости: подробное изложение (исходный текст

объемом не менее 280 слов), сжатое и выборочное изложение (исходный текст объемом не менее 300 слов);

- устный пересказ прочитанного или прослушанного текста объемом не менее 150 слов;
- извлечение информации из различных источников, ее осмысление и оперирование ею, свободное пользование лингвистическими словарями, справочной литературой, в том числе информационно-справочными системами в электронной форме;
- создание письменных текстов различных стилей и функционально-смысловых типов речи (повествование, описание, рассуждение: рассуждение-доказательство, рассуждение-объяснение, рассуждение-размышление) с соблюдением норм построения текста: соответствие текста теме и основной мысли; цельность и относительная законченность; последовательность изложения (развертывание содержания в зависимости от цели текста, типа речи); правильность выделения абзацев в тексте; наличие грамматической связи предложений в тексте; логичность;
- оформление деловых бумаг (заявление, инструкция, объяснительная записка, расписка, автобиография, характеристика);
- составление тезисов, конспекта, написание рецензии, реферата;
- осуществление выбора языковых средств для создания устного или письменного высказывания в соответствии с коммуникативным замыслом;
- анализ и оценивание собственных и чужих письменных и устных речевых высказываний с точки зрения решения коммуникативной задачи, ситуации и условий общения, выразительного словоупотребления, соблюдения норм современного русского литературного языка; понимание и объяснение основных причин коммуникативных успехов и неудач; корректировка речи;

2) понимание определяющей роли языка в развитии интеллектуальных и творческих способностей личности в процессе образования и самообразования, важности соблюдения норм современного русского литературного языка для культурного человека: осознание богатства, выразительности русского языка, понимание его роли в жизни человека, общества и государства, в современном мире, различий между

литературным языком и диалектами, просторечием, профессиональными разновидностями языка;

3) расширение и систематизация научных знаний о языке, его единицах и категориях; осознание взаимосвязи его уровней и единиц; освоение базовых понятий лингвистики:

- вычленение звуков речи и характеристика их фонетических признаков; распознавание звуков речи по заданным характеристикам; определение звукового состава слова;
- вычленение морфем в словах; распознавание разных видов морфем;
- определение основных способов словообразования; построение словообразовательной цепочки, определение производной и производящей основ;
- определение лексического значения слова разными способами (использование толкового словаря, словарей синонимов, антонимов; установление значения слова по контексту);
- распознавание однозначных и многозначных слов, омонимов, синонимов, антонимов; прямого и переносного значений слова;
- распознавание слов с точки зрения их происхождения, принадлежности к активному или пассивному запасу, сферы употребления (архаизмы, историзмы, неологизмы, заимствованная лексика, профессионализмы, канцеляризмы, диалектизмы, жаргонизмы, разговорная лексика); определение стилистической окраски слова;
- распознавание по значению и основным грамматическим признакам имен существительных, имен прилагательных, глаголов, имен числительных, местоимений, наречий, предлогов, союзов, частиц, междометий, звукоподражательных слов, причастий, деепричастий;
- определение типов подчинительной связи слов в словосочетании (согласование, управление, примыкание);
- распознавание основных видов словосочетаний по морфологическим свойствам главного слова (именные, глагольные, наречные);
- распознавание простых неосложненных предложений; простых предложений, осложненных однородными членами, включая

предложения с обобщающим словом при однородных членах, обособленными членами, уточняющими членами, обращением, вводными словами, предложениями и вставными конструкциями;

- распознавание косвенной и прямой речи;
- распознавание предложений по цели высказывания (повествовательные, побудительные, вопросительные), эмоциональной окраске (восклицательные и невосклицательные), количеству грамматических основ (простые и сложные), наличию главных членов (двусоставные и односоставные), наличию второстепенных членов (распространенные и нераспространенные); предложений полных и неполных;
- распознавание видов односоставных предложений (назывные, определенно-личные, неопределенно-личные, безличные);
- определение морфологических средств выражения подлежащего, сказуемого разных видов (простого глагольного, составного глагольного, составного именного), второстепенных членов предложения (определения, дополнения, обстоятельства);
- распознавание бессоюзных и союзных (сложносочиненных и сложноподчиненных) предложений, сложных предложений с разными видами связи; сложноподчиненных предложений с несколькими придаточными (с однородным, неоднородным или последовательным подчинением придаточных);
- распознавание видов сложносочиненных предложений по смысловым отношениям между его частями;
- распознавание видов сложноподчиненных предложений (определительные, изъяснительные, обстоятельственные: времени, места, причины, образа действия и степени, сравнения, условия, уступки, следствия, цели);
- различение подчинительных союзов и союзных слов в сложноподчиненных предложениях;

4) формирование умений проведения различных видов анализа слова, синтаксического анализа словосочетания и предложения, а также многоаспектного анализа текста:

- проведение фонетического, морфемного, словообразовательного, лексического, морфологического анализа слова;
- проведение орфографического анализа слова, предложения, текста или его фрагмента;

- проведение пунктуационного анализа предложения, текста или его фрагмента;
- проведение синтаксического анализа словосочетания, предложения, определение синтаксической роли самостоятельных частей речи в предложении;
- проведение анализа текста с точки зрения его соответствия основным признакам (наличия темы, главной мысли, грамматической связи предложений, цельности и относительной законченности);
- проведение смыслового анализа текста;
- проведение анализа текста с точки зрения его композиционных особенностей, количества микротем и абзацев;
- проведение анализа способов и средств связи предложений в тексте или текстовом фрагменте;
- проведение анализа текста или текстового фрагмента с точки зрения его принадлежности к функционально-смысловому типу речи и функциональной разновидности языка;
- выявление отличительных признаков текстов разных жанров (расписка, заявление, инструкция, словарная статья, научное сообщение, реферат, доклад на научную тему, интервью, репортаж, автобиография, характеристика);
- проведение анализа текста с точки зрения употребления в нем языковых средств выразительности (фонетических, лексических, морфологических, синтаксических);

5) обогащение словарного запаса, расширение объема используемых в речи грамматических языковых средств для свободного выражения мыслей и чувств в соответствии с ситуацией и сферой общения:

- осознанное расширение своей речевой практики;
- использование словарей синонимов, антонимов, иностранных слов, толковых, орфоэпических, орфографических, фразеологических, морфемных, словообразовательных словарей (в том числе информационно-справочных систем в электронной форме) для осуществления эффективного и оперативного поиска нужной лингвистической информации при построении устного и письменного речевого высказывания;

6) овладение основными нормами современного русского литературного языка (орфоэпическими, лексическими, грамматическими,

орфографическими, пунктуационными, стилистическими), нормами речевого этикета; соблюдение их в речевой практике, в том числе: соблюдение основных грамматических (морфологических и синтаксических) норм: словоизменение имен существительных, имен прилагательных, местоимений, имен числительных, глаголов; употребление несклоняемых имен существительных; употребление местоимений 3-го лица в соответствии со смыслом предшествующего текста; употребление имен существительных с предлогами в соответствии с их грамматическим значением; употребление предлогов из - с; в - на в составе словосочетаний; согласование сказуемого с подлежащим, выраженным словосочетанием, сложносокращенными словами, употребление причастного и деепричастного оборотов; построение словосочетаний с несклоняемыми именами существительными, сложносокращенными словами; построение предложения с однородными членами, с прямой и косвенной речью, сложных предложений разных видов; соблюдение основных орфографических норм: правописание согласных и гласных в составе морфем; употребление прописной и строчной букв, графических сокращений слов; слитные, дефисные и раздельные написания слов и их частей;

соблюдение основных пунктуационных норм: знаки препинания в конце предложения, в простом неосложненном предложении, в простом осложненном предложении, в сложном предложении, при передаче чужой речи;

редактирование собственных и чужих текстов с целью совершенствования их содержания и формы; сопоставление чернового и отредактированного текстов с целью анализа исправленных ошибок и недочетов в тексте.

45.1.2. По учебному предмету "Литература":

1) понимание духовно-нравственной и культурной ценности литературы и ее роли в формировании гражданственности и патриотизма, укреплении единства многонационального народа Российской Федерации;

2) понимание специфики литературы как вида искусства, принципиальных отличий художественного текста от текста научного, делового, публицистического;

3) овладение умениями эстетического и смыслового анализа произведений устного народного творчества и художественной литературы, умениями воспринимать, анализировать, интерпретировать и оценивать прочитанное, понимать художественную картину мира, отраженную в литературных произведениях, с учетом неоднозначности заложенных в них художественных смыслов:

- умение анализировать произведение в единстве формы и содержания; определять тематику и проблематику произведения, родовую и жанровую принадлежность произведения; выявлять позицию героя, повествователя, рассказчика, авторскую позицию, учитывая художественные особенности произведения и воплощенные в нем реалии; характеризовать авторский пафос; выявлять особенности языка художественного произведения, поэтической и прозаической речи;
- овладение теоретико-литературными понятиями и использование их в процессе анализа, интерпретации произведений и оформления собственных оценок и наблюдений: художественная литература и устное народное творчество; проза и поэзия; художественный образ; факт, вымысел; литературные направления (классицизм, сентиментализм, романтизм, реализм), роды (лирика, эпос, драма), жанры (рассказ, притча, повесть, роман, комедия, драма, трагедия, поэма, басня, баллада, песня, ода, элегия, послание, отрывок, сонет, эпиграмма); форма и содержание литературного произведения; тема, идея, проблематика, пафос (героический, трагический, комический); сюжет, композиция, эпиграф; стадии развития действия: экспозиция, завязка, развитие действия, кульминация, развязка, эпилог; авторское отступление; конфликт; система образов; образ автора, повествователь, рассказчик, литературный герой (персонаж), лирический герой, лирический персонаж, речевая характеристика героя; реплика, диалог, монолог; ремарка; портрет, пейзаж, интерьер, художественная деталь, символ, подтекст, психологизм; сатира, юмор, ирония, сарказм, гротеск; эпитет, метафора, сравнение; олицетворение, гипербола; антитеза, аллегория, риторический вопрос, риторическое восклицание; инверсия; повтор, анафора; умолчание, параллелизм, звукопись (аллитерация, ассонанс); стиль; стих и проза; стихотворный метр (хорей, ямб, дактиль, амфибрахий, анапест), ритм, рифма, строфа; афоризм. Знание теоретико-литературных понятий не выносится на промежуточную и государственную итоговую аттестацию;

- умение рассматривать изученные произведения в рамках историко-литературного процесса (определять и учитывать при анализе принадлежность произведения к историческому времени, определенному литературному направлению);
- выявление связи между важнейшими фактами биографии писателей (в том числе А.С. Грибоедова, А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, Н.В. Гоголя) и особенностями исторической эпохи, авторского мировоззрения, проблематики произведений;
- умение сопоставлять произведения, их фрагменты (с учетом внутритекстовых и межтекстовых связей), образы персонажей, литературные явления и факты, сюжеты разных литературных произведений, темы, проблемы, жанры, приемы, эпизоды текста;
- умение сопоставлять изученные и самостоятельно прочитанные произведения художественной литературы с произведениями других видов искусства (живопись, музыка, театр, кино);

4) совершенствование умения выразительно (с учетом индивидуальных особенностей обучающихся) читать, в том числе наизусть, не менее 12 произведений и (или) фрагментов;

5) овладение умением пересказывать прочитанное произведение, используя подробный, сжатый, выборочный, творческий пересказ, отвечать на вопросы по прочитанному произведению и формулировать вопросы к тексту;

6) развитие умения участвовать в диалоге о прочитанном произведении, в дискуссии на литературные темы, соотносить собственную позицию с позицией автора и мнениями участников дискуссии; давать аргументированную оценку прочитанному;

7) совершенствование умения создавать устные и письменные высказывания разных жанров, писать сочинение-рассуждение по заданной теме с опорой на прочитанные произведения (не менее 250 слов), аннотацию, отзыв, рецензию; применять различные виды цитирования; делать ссылки на источник информации; редактировать собственные и чужие письменные тексты;

8) овладение умениями самостоятельной интерпретации и оценки текстуально изученных художественных произведений древнерусской, классической русской и зарубежной литературы и современных авторов (в том числе с использованием методов смыслового чтения,

позволяющих воспринимать, понимать и интерпретировать смысл текстов разных типов, жанров, назначений в целях решения различных учебных задач и удовлетворения эмоциональных потребностей общения с книгой, адекватно воспринимать чтение слушателями, и методов эстетического анализа):

"Слово о полку Игореве"; стихотворения М.В. Ломоносова, Г.Р. Державина; комедия Д.И. Фонвизина "Недоросль"; повесть Н.М. Карамзина "Бедная Лиза"; басни И.А. Крылова; стихотворения и баллады В.А. Жуковского; комедия А.С. Грибоедова "Горе от ума"; произведения А.С. Пушкина: стихотворения, поэма "Медный всадник", роман в стихах "Евгений Онегин", роман "Капитанская дочка", повесть "Станционный смотритель"; произведения М.Ю. Лермонтова: стихотворения, "Песня про царя Ивана Васильевича, молодого опричника и удалого купца Калашникова", поэма "Мцыри", роман "Герой нашего времени"; произведения Н.В. Гоголя: комедия "Ревизор", повесть "Шинель", поэма "Мертвые души"; стихотворения Ф.И. Тютчева, А.А. Фета, Н.А. Некрасова; "Повесть о том, как один мужик двух генералов прокормил" М.Е. Салтыкова-Щедрина; по одному произведению (по выбору) следующих писателей: Ф.М. Достоевский, И.С. Тургенев, Л.Н. Толстой, Н.С. Лесков; рассказы А.П. Чехова; стихотворения И.А. Бунина, А.А. Блока, В.В. Маяковского, С.А. Есенина, А.А. Ахматовой, М.И. Цветаевой, О.Э. Мандельштама, Б.Л. Пастернака; рассказ М.А. Шолохова "Судьба человека"; поэма А.Т. Твардовского "Василий Теркин" (избранные главы); рассказы В.М. Шукшина: "Чудик", "Стенька Разин"; рассказ А.И. Солженицына "Матренин двор", рассказ В.Г. Распутина "Уроки французского"; по одному произведению (по выбору) А.П. Платонова, М.А. Булгакова; произведения литературы второй половины XX - XXI в.: не менее чем трех прозаиков по выбору (в том числе Ф.А. Абрамов, Ч.Т. Айтматов, В.П. Астафьев, В.И. Белов, В.В. Быков, Ф.А. Искандер, Ю.П. Казаков, В.Л. Кондратьев, Е.И. Носов, А.Н. и Б.Н. Стругацкие, В.Ф. Тендряков); не менее чем трех поэтов по выбору (в том числе Р.Г. Гамзатов, О.Ф. Берггольц, И.А. Бродский, А.А. Вознесенский, В.С. Высоцкий, Е.А. Евтушенко, Н.А. Заболоцкий, Ю.П. Кузнецов, А.С. Кушнер, Б.Ш. Окуджава, Р.И. Рождественский, Н.М. Рубцов), Гомера, М. Сервантеса, У. Шекспира;

9) понимание важности чтения и изучения произведений устного народного творчества и художественной литературы как способа познания мира, источника эмоциональных и эстетических впечатлений, а также средства собственного развития;

10) развитие умения планировать собственное досуговое чтение, формировать и обогащать свой круг чтения, в том числе за счет произведений современной литературы;

11) формирование умения участвовать в проектной или исследовательской деятельности (с приобретением опыта публичного представления полученных результатов);

12) овладение умением использовать словари и справочники, в том числе информационно-справочные системы в электронной форме, подбирать проверенные источники в библиотечных фондах, сети Интернет для выполнения учебной задачи; применять ИКТ, соблюдать правила информационной безопасности.

45.2. Предметная область "Родной язык и родная литература" предусматривает изучение государственного языка республики и (или) родных языков из числа языков народов Российской Федерации, в том числе русского языка. Распределение предметных результатов освоения и содержания учебных предметов "Родной язык и (или) государственный язык республики Российской Федерации" и "Родная литература" разрабатывается в соответствии с требованиями ФГОС с учетом ПООП по учебному предмету и утверждается Организацией самостоятельно.

Предметные результаты по предметной области "Родной язык и родная литература" должны обеспечивать:

45.2.1. По учебному предмету "Родной язык и (или) государственный язык республики Российской Федерации":

1) совершенствование видов речевой деятельности (аудирования, чтения, говорения и письма), обеспечивающих эффективное взаимодействие с окружающими людьми в ситуациях формального и неформального межличностного и межкультурного общения;

2) понимание определяющей роли языка в развитии интеллектуальных и творческих способностей личности в процессе образования и самообразования;

3) использование коммуникативно-эстетических возможностей родного языка;

4) расширение и систематизация научных знаний о родном языке; осознание взаимосвязи его уровней и единиц; освоение базовых понятий лингвистики, основных единиц и грамматических категорий родного языка. Знание понятий лингвистики не выносится на промежуточную и государственную итоговую аттестацию;

5) формирование навыков проведения различных видов анализа слова (фонетического, морфемного, словообразовательного, лексического, морфологического), синтаксического анализа словосочетания и предложения, а также многоаспектного анализа текста;

6) обогащение активного и потенциального словарного запаса, расширение объема используемых в речи грамматических средств для свободного выражения мыслей и чувств на родном языке адекватно ситуации и стилю общения;

7) овладение основными стилистическими ресурсами лексики и фразеологии родного языка, основными нормами родного языка (орфоэпическими, лексическими, грамматическими, орфографическими, пунктуационными), нормами речевого этикета; приобретение опыта их использования в речевой практике при создании устных и письменных высказываний; стремление к речевому самосовершенствованию;

8) формирование ответственности за языковую культуру как общечеловеческую ценность.

45.2.2. По учебному предмету "Родная литература":

1) осознание значимости чтения и изучения родной литературы для своего дальнейшего развития; формирование потребности в систематическом чтении как средстве познания мира и себя в этом мире, гармонизации отношений человека и общества, многоаспектного диалога;

2) понимание родной литературы как одной из основных национально-культурных ценностей народа, особого способа познания жизни;

3) обеспечение культурной самоидентификации, осознание коммуникативно-эстетических возможностей родного языка на основе изучения выдающихся произведений культуры своего народа, российской и мировой культуры;

4) воспитание квалифицированного читателя со сформированным эстетическим вкусом, способного аргументировать свое мнение и

оформлять его словесно в устных и письменных высказываниях разных жанров, создавать развернутые высказывания аналитического и интерпретирующего характера, участвовать в обсуждении прочитанного, сознательно планировать свое досуговое чтение;

5) развитие способности понимать литературные художественные произведения, отражающие разные этнокультурные традиции;

6) овладение процедурами смыслового и эстетического анализа текста на основе понимания принципиальных отличий литературного художественного текста от научного, делового, публицистического, формирование умений воспринимать, анализировать, критически оценивать и интерпретировать прочитанное, осознавать художественную картину жизни, отраженную в литературном произведении, на уровне не только эмоционального восприятия, но и интеллектуального осмысления.

45.3. Предметные результаты по учебному предмету "Иностранный язык" предметной области "Иностранные языки" ориентированы на применение знаний, умений и навыков в учебных ситуациях и реальных жизненных условиях, должны отражать сформированность иноязычной коммуникативной компетенции на допороговом уровне в совокупности ее составляющих - речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной, метапредметной (учебно-познавательной) и должны обеспечивать:

1) овладение основными видами речевой деятельности в рамках следующего тематического содержания речи: Моя семья. Мои друзья. Свободное время современного подростка. Здоровый образ жизни. Школа. Мир современных профессий. Окружающий мир. Средства массовой информации и Интернет. Родная страна и страна/страны изучаемого языка. Выдающиеся люди родной страны и страны/стран изучаемого языка:

- говорение: уметь вести разные виды диалога в стандартных ситуациях общения (диалог этикетного характера, диалог - побуждение к действию, диалог-расспрос, диалог - обмен мнениями, комбинированный диалог) объемом до 8 реплик со стороны каждого собеседника в рамках тематического содержания речи с вербальными и (или) невербальными опорами или без них с соблюдением норм речевого этикета, принятых в стране/странах изучаемого языка; создавать уст-

ные связные монологические высказывания (описание/характеристика, повествование/сообщение) объемом 10 - 12 фраз с вербальными и (или) невербальными опорами или без них в рамках тематического содержания речи; передавать основное содержание прочитанного/прослушанного текста; представлять результаты выполненной проектной работы объемом 10 - 12 фраз;

- аудирование: воспринимать на слух и понимать звучащие до 2 минут несложные аутентичные тексты, содержащие отдельные незнакомые слова и неизученные языковые явления, не препятствующие решению коммуникативной задачи, с разной глубиной проникновения в их содержание: с пониманием основного содержания текстов, пониманием нужной/интересующей/запрашиваемой информации;
- смысловое чтение: читать про себя и понимать несложные аутентичные тексты разного вида, жанра и стиля объемом 450 - 500 слов, содержащие незнакомые слова и отдельные неизученные языковые явления, не препятствующие решению коммуникативной задачи, с различной глубиной проникновения в их содержание: с пониманием основного содержания (определять тему, главную идею текста, цель его создания), пониманием нужной/интересующей/запрашиваемой информации (в том числе выявлять детали, важные для раскрытия основной идеи, содержания текста), полным пониманием содержания; читать несплошные тексты (таблицы, диаграммы, схемы) и понимать представленную в них информацию;
- письменная речь: заполнять анкеты и формуляры, сообщая о себе основные сведения, в соответствии с нормами, принятыми в стране/странах изучаемого языка; писать электронное сообщение личного характера объемом 100 – 120 слов, соблюдая речевой этикет, принятый в стране/странах изучаемого языка; создавать небольшие письменные высказывания объемом 100 – 120 слов с опорой на план, картинку, таблицу и (или) прочитанный/прослушанный текст; преобразовывать предложенные схематичные модели (таблица, схема) в текстовой вариант представления информации; представлять результаты выполненной проектной работы объемом 100 – 120 слов;

2) овладение фонетическими навыками (различать на слух и адекватно, без ошибок, ведущих к сбою коммуникации, произносить слова с правильным ударением и фразы с соблюдением их ритмико-интонационных особенностей, в том числе применять правила отсутствия

фразового ударения на служебных словах; владеть правилами чтения и осмысленно читать вслух небольшие аутентичные тексты объемом до 120 слов, построенные в основном на изученном языковом материале, с соблюдением правил чтения и соответствующей интонацией); орфографическими (применять правила орфографии в отношении изученного лексико-грамматического материала) и пунктуационными навыками (использовать точку, вопросительный и восклицательный знаки в конце предложения, апостроф, запятую при перечислении; пунктуационно правильно оформлять прямую речь; пунктуационно правильно оформлять электронное сообщение личного характера);

3) знание и понимание основных значений изученных лексических единиц (слова, словосочетания, речевые клише), основных способов словообразования (аффиксация, словосложение, конверсия) и особенностей структуры простых и сложных предложений и различных коммуникативных типов предложений изучаемого иностранного языка; выявление признаков изученных грамматических и лексических явлений по заданным существенным основаниям; овладение логическими операциями по установлению существенного признака классификации, основания для сравнения, а также родовидовых отношений, по группировке понятий по содержанию; овладение техникой дедуктивных и индуктивных умозаключений, в том числе умозаключений по аналогии в отношении грамматики изучаемого языка;

4) овладение навыками употребления в устной и письменной речи не менее 1350 изученных лексических единиц (слов, словосочетаний, речевых клише), включая 500 лексических единиц, освоенных на уровне начального общего образования, образования родственных слов с использованием аффиксации, словосложения, конверсии;

5) овладение навыками распознавания и употребления в устной и письменной речи изученных морфологических форм и синтаксических конструкций изучаемого иностранного языка в рамках тематического содержания речи в соответствии с решаемой коммуникативной задачей;

6) овладение социокультурными знаниями и умениями: знать/понимать речевые различия в ситуациях официального и неофициального общения в рамках тематического содержания речи и использовать лексико-грамматические средства с учетом этих различий; знать/пони-

мать и использовать в устной и письменной речи наиболее употребительную тематическую фоновую лексику и реалии страны/стран изучаемого языка (основные национальные праздники, проведение досуга, система образования, этикетные особенности посещения гостей, традиции в питании); иметь элементарные представления о различных вариантах изучаемого иностранного языка; иметь базовые знания о социокультурном портрете и культурном наследии родной страны и страны/стран изучаемого языка; представлять родную страну и культуру на иностранном языке; проявлять уважение к иной культуре и разнообразию культур, соблюдать нормы вежливости в межкультурном общении;

7) овладение компенсаторными умениями: использовать при говорении переспрос; при говорении и письме – перифраз/толкование, синонимические средства, описание предмета вместо его названия; при чтении и аудировании – языковую, в том числе контекстуальную, догадку;

8) развитие умения классифицировать по разным признакам (в том числе устанавливать существенный признак классификации) названия предметов и явлений в рамках изученной тематики;

9) развитие умения сравнивать (в том числе устанавливать основания для сравнения) объекты, явления, процессы, их элементы и основные функции в рамках изученной тематики;

10) формирование умения рассматривать несколько вариантов решения коммуникативной задачи в продуктивных видах речевой деятельности;

11) формирование умения прогнозировать трудности, которые могут возникнуть при решении коммуникативной задачи во всех видах речевой деятельности;

12) приобретение опыта практической деятельности в повседневной жизни:

- участвовать в учебно-исследовательской, проектной деятельности предметного и межпредметного характера с использованием иноязычных материалов и применением ИКТ; соблюдать правила информационной безопасности в ситуациях повседневной жизни и при работе в сети Интернет; использовать иноязычные словари и справочники, в том числе информационно-справочные системы в электронной форме;

- знакомить представителей других стран с культурой родной страны и традициями народов России;
- достигать взаимопонимания в процессе устного и письменного общения с носителями иностранного языка, людьми другой культуры, национальной и религиозной принадлежности на основе национальных ценностей современного российского общества: гуманистических и демократических ценностей, идей мира и взаимопонимания между народами, людьми разных культур.

45.4. Предметные результаты по учебному предмету "Второй иностранный язык" предметной области "Иностранные языки" ориентированы на применение знаний, умений и навыков в учебных ситуациях и реальных жизненных условиях и должны отражать сформированное иноязычной коммуникативной компетенции на уровне, превышающем элементарный, в совокупности ее составляющих – речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной, метапредметной (учебно-познавательной), и должны обеспечивать:

1) овладение основными видами речевой деятельности:

- говорение: уметь вести разные виды диалога (диалог этикетного характера, диалог – побуждение к действию, диалог-расспрос, комбинированный диалог) объемом до 5 реплик со стороны каждого собеседника в рамках тематического содержания речи с вербальными и (или) невербальными опорами или без них, с соблюдением норм речевого этикета, принятых в стране/странах изучаемого языка; создавать устные связные монологические высказывания (описание/характеристика; повествование/сообщение) объемом 7 – 9 фраз с вербальными и (или) невербальными опорами или без них в рамках тематического содержания речи; передавать основное содержание прочитанного/прослушанного текста; представлять результаты выполненной проектной работы объемом 7 – 9 фраз;
- аудирование: воспринимать на слух и понимать звучащие до 1,5 минут несложные аутентичные тексты, содержащие отдельные незнакомые слова, не препятствующие решению коммуникативной задачи, с разной глубиной проникновения в их содержание: пониманием основного содержания текстов, пониманием нужной/интересующей/запрашиваемой информации;
- смысловое чтение: читать про себя и понимать несложные аутентичные тексты разного вида, жанра и стиля объемом 250 – 300

слов, содержащие отдельные незнакомые слова и неизученные языковые явления, не препятствующие решению коммуникативной задачи, с различной глубиной проникновения в их содержание: с пониманием основного содержания (определять тему текста, основные факты/события), пониманием нужной/интересующей/запрашиваемой информации; читать несплошные тексты (таблицы, диаграммы, схемы) и понимать представленную в них информацию;

- письменная речь: составлять план прочитанного/прослушанного текста; заполнять анкеты и формуляры, сообщая о себе основные сведения, в соответствии с нормами, принятыми в стране/странах изучаемого языка; писать электронное сообщение личного характера объемом до 90 слов в ответ на письмо-стимул, соблюдая речевой этикет, принятый в стране/странах изучаемого языка; создавать небольшие письменные высказывания объемом до 90 слов с опорой на план, картинку, таблицу и (или) прочитанный/прослушанный текст; представлять результаты выполненной проектной работы объемом до 90 слов;

2) овладение фонетическими навыками (различать на слух и адекватно, без ошибок, ведущих к сбою коммуникации, произносить слова с правильным ударением и фразы с соблюдением их ритмико-интонационных особенностей, в том числе правила отсутствия фразового ударения на служебных словах; владеть правилами чтения и осмысленно читать вслух небольшие аутентичные тексты объемом до 100 слов, построенные в основном на изученном языковом материале, с соблюдением правил чтения и соответствующей интонацией); орфографическими (применять правила орфографии в отношении изученного лексико-грамматического материала) и пунктуационными навыками (использовать точку, вопросительный и восклицательный знаки в конце предложения, апостроф, запятую при перечислении; пунктуационно правильно оформлять электронное сообщение личного характера);

3) знание и понимание основных значений изученных лексических единиц (слова, словосочетания, речевые клише); основных способов словообразования (аффиксация, словосложение, конверсия); особенностей структуры простых и сложных предложений и различных коммуникативных типов предложений изучаемого иностранного языка; овладение выявлением признаков изученных грамматических и

лексических явлений по заданным существенным основаниям; логическими операциями по установлению существенного признака классификации, основания для сравнения, а также родовидовых отношений, по группировке понятий по содержанию; осуществлением дедуктивных и индуктивных умозаключений, в том числе умозаключений по аналогии в отношении грамматики изучаемого языка;

4) овладение навыками употребления в устной и письменной речи не менее 850 изученных лексических единиц (слов, словосочетаний, речевых клише), образования родственных слов с использованием аффиксации, словосложения, конверсии;

5) овладение навыками распознавания и употребления в устной и письменной речи изученных морфологических форм и синтаксических конструкций изучаемого иностранного языка в рамках тематического содержания речи в соответствии с решаемой коммуникативной задачей;

6) овладение социокультурными знаниями и умениями: знать/понимать речевые различия в ситуациях официального и неофициального общения в рамках тематического содержания речи и использовать лексико-грамматические средства с учетом этих различий; знать/понимать и использовать в устной и письменной речи наиболее употребительную тематическую фоновую лексику и реалии страны/стран изучаемого языка в рамках указанного тематического содержания речи (основные национальные праздники, проведение досуга, этикетные особенности посещения гостей, традиции в питании); иметь элементарные представления о различных вариантах изучаемого иностранного языка; иметь базовые знания о социокультурном портрете и культурном наследии родной страны и страны/стран изучаемого языка; уметь называть родную страну и страну/страны изучаемого языка, их столицы на изучаемом языке; уметь кратко представить Россию и свою малую родину; проявлять уважение к иной культуре и соблюдать нормы вежливости в межкультурном общении;

7) овладение компенсаторными умениями: использовать при говорении переспрос; при чтении и аудировании – языковую, в том числе контекстуальную, догадку;

8) развитие умения классифицировать по разным признакам (в том числе устанавливать существенный признак классификации) названия предметов и явлений в рамках изученной тематики;

9) развитие умения сравнивать (в том числе устанавливать основания для сравнения) объекты, явления, процессы, их элементы и основные функции в рамках изученной тематики;

10) формирование умения рассматривать несколько вариантов решения коммуникативной задачи в продуктивных видах речевой деятельности;

11) формирование умения прогнозировать трудности, которые могут возникнуть при решении коммуникативной задачи во всех видах речевой деятельности;

12) приобретение опыта практической деятельности в повседневной жизни:

- участвовать в учебно-исследовательской, проектной деятельности предметного и межпредметного характера с использованием иноязычных материалов и применением ИКТ; соблюдать правила информационной безопасности в ситуациях повседневной жизни и при работе в сети Интернет; использовать иноязычные словари и справочники, в том числе электронные;
- знакомить представителей других стран с культурой родной страны и традициями народов России;
- достигать взаимопонимания в процессе устного и письменного общения с носителями иностранного языка, людьми другой культуры, национальной и религиозной принадлежности на основе национальных ценностей современного российского общества: гуманистических и демократических ценностей, идей мира и взаимопонимания между народами, людьми разных культур.

45.5. Предметные результаты по предметной области "Математика и информатика" должны обеспечивать:

45.5.1. По учебному предмету "Математика" (включая учебные курсы "Алгебра", "Геометрия", "Вероятность и статистика") (на базовом уровне):

1) умение оперировать понятиями: множество, подмножество, операции над множествами; умение оперировать понятиями: граф, связный граф, дерево, цикл, применять их при решении задач; умение использовать графическое представление множеств для описания реальных процессов и явлений, при решении задач из других учебных предметов;

2) умение оперировать понятиями: определение, аксиома, теорема, доказательство; умение распознавать истинные и ложные высказывания, приводить примеры и контрпримеры, строить высказывания и отрицания высказываний;

3) умение оперировать понятиями: натуральное число, простое и составное число, делимость натуральных чисел, признаки делимости, целое число, модуль числа, обыкновенная дробь и десятичная дробь, стандартный вид числа, рациональное число, иррациональное число, арифметический квадратный корень; умение выполнять действия с числами, сравнивать и упорядочивать числа, представлять числа на координатной прямой, округлять числа; умение делать прикидку и оценку результата вычислений;

4) умение оперировать понятиями: степень с целым показателем, арифметический квадратный корень, многочлен, алгебраическая дробь, тождество; знакомство с корнем натуральной степени больше единицы; умение выполнять расчеты по формулам, преобразования целых, дробно-рациональных выражений и выражений с корнями, разложение многочлена на множители, в том числе с использованием формул разности квадратов и квадрата суммы и разности;

5) умение оперировать понятиями: числовое равенство, уравнение с одной переменной, числовое неравенство, неравенство с переменной; умение решать линейные и квадратные уравнения, дробно-рациональные уравнения с одной переменной, системы двух линейных уравнений, линейные неравенства и их системы, квадратные и дробно-рациональные неравенства с одной переменной, в том числе при решении задач из других предметов и практических задач; умение использовать координатную прямую и координатную плоскость для изображения решений уравнений, неравенств и систем;

6) умение оперировать понятиями: функция, график функции, нули функции, промежутки знакопостоянства, промежутки возрастания, убывания, наибольшее и наименьшее значения функции; умение оперировать понятиями: прямая пропорциональность, линейная функция, квадратичная функция, обратная пропорциональность, парабола, гипербола; умение строить графики функций, использовать графики для определения свойств процессов и зависимостей, для решения задач из других учебных предметов и реальной жизни; умение выражать формулами зависимости между величинами;

7) умение оперировать понятиями: последовательность, арифметическая и геометрическая прогрессии; умение использовать свойства последовательностей, формулы суммы и общего члена при решении задач, в том числе задач из других учебных предметов и реальной жизни;

8) умение решать задачи разных типов (в том числе на проценты, доли и части, движение, работу, цену товаров и стоимость покупок и услуг, налоги, задачи из области управления личными и семейными финансами); умение составлять выражения, уравнения, неравенства и системы по условию задачи, исследовать полученное решение и оценивать правдоподобность полученных результатов;

9) умение оперировать понятиями: фигура, точка, отрезок, прямая, луч, ломаная, угол, многоугольник, треугольник, равнобедренный и равносторонний треугольники, прямоугольный треугольник, медиана, биссектриса и высота треугольника, четырехугольник, параллелограмм, ромб, прямоугольник, квадрат, трапеция; окружность, круг, касательная; знакомство с пространственными фигурами; умение решать задачи, в том числе из повседневной жизни, на нахождение геометрических величин с применением изученных свойств фигур и фактов;

10) умение оперировать понятиями: равенство фигур, равенство треугольников; параллельность и перпендикулярность прямых, угол между прямыми, перпендикуляр, наклонная, проекция, подобие фигур, подобные треугольники, симметрия относительно точки и прямой; умение распознавать равенство, симметрию и подобие фигур, параллельность и перпендикулярность прямых в окружающем мире;

11) умение оперировать понятиями: длина, расстояние, угол (величина угла, синус и косинус угла треугольника), площадь; умение оценивать размеры предметов и объектов в окружающем мире; умение применять формулы периметра и площади многоугольников, длины окружности и площади круга, объема прямоугольного параллелепипеда; умение применять признаки равенства треугольников, теорему о сумме углов треугольника, теорему Пифагора, тригонометрические соотношения для вычисления длин, расстояний, площадей;

12) умение изображать плоские фигуры и их комбинации, пространственные фигуры от руки, с помощью чертежных инструментов и электронных средств по текстовому или символьному описанию;

13) умение оперировать понятиями: прямоугольная система координат; координаты точки, вектор, сумма векторов, произведение вектора на число, скалярное произведение векторов; умение использовать векторы и координаты для представления данных и решения задач, в том числе из других учебных предметов и реальной жизни;

14) умение оперировать понятиями: столбиковые и круговые диаграммы, таблицы, среднее арифметическое, медиана, наибольшее и наименьшее значения, размах числового набора; умение извлекать, интерпретировать и преобразовывать информацию, представленную в таблицах и на диаграммах, отражающую свойства и характеристики реальных процессов и явлений; умение распознавать изменчивые величины в окружающем мире;

15) умение оперировать понятиями: случайный опыт (случайный эксперимент), элементарное событие (элементарный исход) случайного опыта, случайное событие, вероятность события; умение находить вероятности случайных событий в опытах с равновозможными элементарными событиями; умение решать задачи методом организованного перебора и с использованием правила умножения; умение оценивать вероятности реальных событий и явлений, понимать роль практически достоверных и маловероятных событий в окружающем мире и в жизни; знакомство с понятием независимых событий; знакомство с законом больших чисел и его ролью в массовых явлениях;

16) умение выбирать подходящий изученный метод для решения задачи, приводить примеры математических закономерностей в природе и жизни, распознавать проявление законов математики в искусстве, описывать отдельные выдающиеся результаты, полученные в ходе развития математики как науки, приводить примеры математических открытий и их авторов в отечественной и всемирной истории.

45.5.2. По учебному предмету "Математика" (включая учебные курсы "Алгебра", "Геометрия", "Вероятность и статистика") (на углубленном уровне):

1) умение свободно оперировать понятиями: множество, подмножество, операции над множествами; умение использовать графическое представление множеств для описания реальных процессов и явлений, при решении задач из других учебных предметов;

2) умение свободно оперировать понятиями: высказывание, истинность и ложность высказываний, операции над высказываниями,

таблицы истинности; умение строить высказывания и рассуждения на основе логических правил, решать логические задачи;

3) умение свободно оперировать понятиями: определение, аксиома, теорема, доказательство, равносильные формулировки утверждений, обратное и противоположное утверждение; умение приводить примеры и контрпримеры; умение выводить формулы и приводить доказательства, в том числе методом "от противного" и методом математической индукции;

4) умение свободно оперировать понятиями: граф, степень (валентность) вершины, связный граф, дерево, цикл, планарный граф; умение задавать и описывать графы разными способами;

5) умение свободно оперировать понятиями: перестановки и факториал, число сочетаний, треугольник Паскаля; умение применять правило комбинаторного умножения и комбинаторные формулы для решения задач;

6) умение свободно оперировать понятиями: натуральное число, простое и составное число, целое число, модуль числа, обыкновенная дробь и десятичная дробь, стандартный вид числа, рациональное и иррациональные числа; множества натуральных, целых, рациональных, действительных (вещественных) чисел; умение сравнивать и упорядочивать числа, представлять числа на координатной прямой, округлять числа, делать прикидку и оценку результата вычислений;

7) умение доказывать и использовать признаки делимости на 2, 4, 8, 5, 3, 6, 9, 10, 11, признаки делимости суммы и произведения целых чисел при решении задач; умение находить наибольший общий делитель и наименьшее общее кратное чисел и использовать их при решении задач, применять алгоритм Евклида; умение свободно оперировать понятием остатка по модулю, находить остатки суммы и произведения по данному модулю; умение записывать натуральные числа в различных позиционных системах счисления, преобразовывать запись числа из одной системы счисления в другую;

8) умение свободно оперировать понятиями: числовое и алгебраическое выражение, алгебраическая дробь, степень с целым показателем, арифметический квадратный корень, корень натуральной степени больше единицы, степень с рациональным показателем, одночлен, многочлен; умение выполнять расчеты по формулам, преобразования

целых, дробно-рациональных выражений и выражений с корнями; умение выполнять преобразования многочленов, в том числе разложение на множители;

9) умение свободно оперировать понятиями: тождество, тождественное преобразование, числовое равенство, уравнение с одной переменной, линейное уравнение, квадратное уравнение, неравенство; умение решать линейные и квадратные уравнения, дробно-рациональные уравнения с одной переменной, системы уравнений, линейные, квадратные и дробно-рациональные неравенства с одной переменной и их системы; умение составлять и решать уравнения, неравенства и их системы (в том числе с ограничениями, например, в целых числах) при решении математических задач, задач из других учебных предметов и реальной жизни; умение решать уравнения, неравенства и системы графическим методом; знакомство с уравнениями и неравенствами с параметром;

10) умение свободно оперировать понятиями: зависимость, функция, график функции, выполнять исследование функции; умение свободно оперировать понятиями: прямая пропорциональность, линейная функция, квадратичная функция, обратная пропорциональность, парабола, гипербола, кусочно-заданная функция; умение строить графики функций, выполнять преобразования графиков функций; умение использовать графики для исследования процессов и зависимостей; при решении задач из других учебных предметов и реальной жизни; умение выражать формулами зависимости между величинами;

11) умение свободно оперировать понятиями: последовательность, ограниченная последовательность, монотонно возрастающая (убывающая) последовательность, арифметическая и геометрическая прогрессии; умение описывать и задавать последовательности, в том числе с помощью рекуррентных формул; умение использовать свойства последовательностей, формулы суммы и общего члена при решении задач, в том числе задач из других учебных предметов и реальной жизни; знакомство со сходимостью последовательностей; умение суммировать бесконечно убывающие геометрические прогрессии;

12) умение решать задачи разных типов, в том числе на проценты, доли и части, движение, работу, цену товаров и стоимость покупок и услуг, налоги, задачи из области управления личными и семейными финансами; умение составлять выражения, уравнения, неравенства и

системы по условию задачи, исследовать полученное решение и оценивать правдоподобность полученных результатов;

13) умение свободно оперировать понятиями: столбиковые и круговые диаграммы, таблицы, среднее значение, медиана, наибольшее и наименьшее значение, рассеивание, размах, дисперсия и стандартное отклонение числового набора, статистические данные, статистическая устойчивость, группировка данных; знакомство со случайной изменчивостью в природе и обществе; умение выбирать способ представления информации, соответствующий природе данных и целям исследования; анализировать и сравнивать статистические характеристики числовых наборов, в том числе при решении задач из других учебных предметов;

14) умение свободно оперировать понятиями: случайный опыт (случайный эксперимент), элементарное случайное событие (элементарный исход) опыта, случайное событие, частота и вероятность случайного события, условная вероятность, независимые события, дерево случайного эксперимента; умение находить вероятности событий в опытах с равновозможными элементарными событиями; знакомство с ролью маловероятных и практически достоверных событий в природных и социальных явлениях; умение оценивать вероятности событий и явлений в природе и обществе; умение выполнять операции над случайными событиями, находить вероятности событий, в том числе с применением формул и графических схем (диаграмм Эйлера, графов); умение приводить примеры случайных величин и находить их числовые характеристики; знакомство с понятием математического ожидания случайной величины; представление о законе больших чисел и о роли закона больших чисел в природе и в социальных явлениях;

15) умение свободно оперировать понятиями: точка, прямая, отрезок, луч, угол, длина отрезка, параллельность и перпендикулярность прямых, отношение "лежать между", проекция, перпендикуляр и наклонная; умение свободно оперировать понятиями: треугольник, равнобедренный треугольник, равносторонний (правильный) треугольник, прямоугольный треугольник, угол треугольника, внешний угол треугольника, медиана, высота, биссектриса треугольника, ломаная, многоугольник, четырехугольник, параллелограмм, ромб, прямоугольник, трапеция, окружность и круг, центральный угол, вписанный

угол, вписанная в многоугольник окружность, описанная около многоугольника окружность, касательная к окружности;

16) умение свободно оперировать понятиями: равные фигуры, равные отрезки, равные углы, равные треугольники, признаки равенства треугольников, признаки равенства прямоугольных треугольников;

17) умение свободно оперировать понятиями: длина линии, величина угла, тригонометрические функции углов треугольника, площадь фигуры; умение выводить и использовать формулы для нахождения длин, площадей и величин углов; умение свободно оперировать формулами, выражающими свойства изученных фигур; умение использовать свойства равновеликих и равносоставленных фигур, теорему Пифагора, теоремы косинусов и синусов, теорему о вписанном угле, свойства касательных и секущих к окружности, формулы площади треугольника, суммы углов многоугольника при решении задач; умение выполнять измерения, вычисления и сравнения длин, расстояний, углов, площадей; умение оценивать размеры объектов в окружающем мире;

18) умение свободно оперировать понятиями: движение на плоскости, параллельный перенос, симметрия, поворот, преобразование подобия, подобие фигур; распознавать равные и подобные фигуры, в том числе в природе, искусстве, архитектуре и среди предметов окружающей обстановки; умение использовать геометрические отношения для решения задач, возникающих в реальной жизни;

19) умение свободно оперировать свойствами геометрических фигур, самостоятельно формулировать определения изучаемых фигур, выдвигать гипотезы о свойствах и признаках геометрических фигур, обосновывать или опровергать их; умение проводить классификацию фигур по различным признакам; умение выполнять необходимые дополнительные построения, исследовать возможность применения теорем и формул для решения задач;

20) умение свободно оперировать понятиями: вектор, сумма, разность векторов, произведение вектора на число, скалярное произведение векторов, координаты на плоскости, координаты вектора, ориентированная площадь параллелограмма; умение пользоваться векторным и координатным методом на плоскости для решения задач; умение

находить уравнения прямой и окружности по данным элементам, использовать уравнения прямой и окружности для решения задач, использовать векторы и координаты для решения математических задач и задач из других учебных предметов;

21) умение выбирать подходящий метод для решения задачи, приводить примеры математических закономерностей в природе и общественной жизни, распознавать проявление законов математики в искусстве; умение описывать отдельные выдающиеся результаты, полученные в ходе развития математики как науки; приводить примеры математических открытий и их авторов в отечественной и всемирной истории.

45.5.3. По учебному предмету "Информатика" (на базовом уровне):

1) владение основными понятиями: информация, передача, хранение и обработка информации, алгоритм, модель, цифровой продукт и их использование для решения учебных и практических задач; умение оперировать единицами измерения информационного объема и скорости передачи данных;

2) умение пояснять на примерах различия между позиционными и непозиционными системами счисления; записывать и сравнивать целые числа от 0 до 1024 в различных позиционных системах счисления с основаниями 2, 8, 16, выполнять арифметические операции над ними;

3) умение кодировать и декодировать сообщения по заданным правилам; понимание основных принципов кодирования информации различной природы: текстовой (на углубленном уровне: в различных кодировках), графической, аудио;

4) владение понятиями: высказывание, логическая операция, логическое выражение; умение записывать логические выражения с использованием дизъюнкции, конъюнкции и отрицания, определять истинность логических выражений, если известны значения истинности входящих в него переменных, строить таблицы истинности для логических выражений; записывать логические выражения на изучаемом языке программирования;

5) развитие алгоритмического мышления как необходимого условия профессиональной деятельности в современном обществе; понимание сущности алгоритма и его свойств;

6) умение составлять, выполнять вручную и на компьютере несложные алгоритмы для управления исполнителями (Черепашка, Чертежник); создавать и отлаживать программы на одном из языков программирования (Python, C++, Паскаль, Java, C#, Школьный Алгоритмический Язык), реализующие несложные алгоритмы обработки числовых данных с использованием циклов и ветвлений; умение разбивать задачи на подзадачи, использовать константы, переменные и выражения различных типов (числовых, логических, символьных); анализировать предложенный алгоритм, определять, какие результаты возможны при заданном множестве исходных значений;

7) умение записать на изучаемом языке программирования алгоритмы проверки делимости одного целого числа на другое, проверки натурального числа на простоту, выделения цифр из натурального числа, поиск максимумов, минимумов, суммы числовой последовательности;

8) сформированность представлений о назначении основных компонентов компьютера; использование различных программных систем и сервисов компьютера, программного обеспечения; умение соотносить информацию о характеристиках персонального компьютера с решаемыми задачами; представление об истории и тенденциях развития информационных технологий, в том числе глобальных сетей; владение умением ориентироваться в иерархической структуре файловой системы, работать с файловой системой персонального компьютера с использованием графического интерфейса, а именно: создавать, копировать, перемещать, переименовывать, удалять и архивировать файлы и каталоги;

9) владение умениями и навыками использования информационных и коммуникационных технологий для поиска, хранения, обработки и передачи и анализа различных видов информации, навыками создания личного информационного пространства; владение умениями пользования цифровыми сервисами государственных услуг, цифровыми образовательными сервисами;

10) умение выбирать способ представления данных в соответствии с поставленной задачей (таблицы, схемы, графики, диаграммы) с использованием соответствующих программных средств обработки данных; умение формализовать и структурировать информацию, используя электронные таблицы для обработки, анализа и визуализации

числовых данных, в том числе с выделением диапазона таблицы и упорядочиванием (сортировкой) его элементов; умение применять в электронных таблицах формулы для расчетов с использованием встроенных функций, абсолютной, относительной, смешанной адресации; использовать электронные таблицы для численного моделирования в простых задачах из разных предметных областей;

11) сформированность представлений о сферах профессиональной деятельности, связанных с информатикой, программированием и современными информационно-коммуникационными технологиями, основанными на достижениях науки и IT-отрасли;

12) освоение и соблюдение требований безопасной эксплуатации технических средств информационно-коммуникационных технологий;

13) умение соблюдать сетевой этикет, базовые нормы информационной этики и права при работе с приложениями на любых устройствах и в сети Интернет, выбирать безопасные стратегии поведения в сети;

14) умение использовать различные средства защиты от вредоносного программного обеспечения, умение обеспечивать личную безопасность при использовании ресурсов сети Интернет, в том числе умение защищать персональную информацию от несанкционированного доступа и его последствий (разглашения, подмены, утраты данных) с учетом основных технологических и социально-психологических аспектов использования сети Интернет (сетевая анонимность, цифровой след, аутентичность субъектов и ресурсов, опасность вредоносного кода);

15) умение распознавать попытки и предупреждать вовлечение себя и окружающих в деструктивные и криминальные формы сетевой активности (в том числе кибербуллинг, фишинг).

45.5.4. По учебному предмету "Информатика" (на углубленном уровне):

1) свободное владение основными понятиями: информация, передача, хранение и обработка информации, алгоритм, модель, моделирование и их использование для решения учебных и практических задач; умение свободно оперировать единицами измерения информационного объема и скорости передачи данных;

2) понимание различия между позиционными и непозиционными системами счисления; умение записать, сравнить и произвести арифметические операции над целыми числами в позиционных системах счисления;

3) умение кодировать и декодировать сообщения по заданным правилам; понимание основных принципов кодирования информации различной природы: числовой, текстовой (в различных современных кодировках), графической (в растровом и векторном представлении), аудио;

4) свободное оперирование понятиями: высказывание, логическая операция, логическое выражение; умение записывать логические выражения с использованием дизъюнкции, конъюнкции, отрицания, импликации и эквивалентности, определять истинность логических выражений, если известны значения истинности входящих в него переменных, строить таблицы истинности для логических выражений, восстанавливать логические выражения по таблице истинности, записывать логические выражения на изучаемом языке программирования;

5) владение терминологией, связанной с графами (вершина, ребро, путь, длина ребра и пути) и деревьями (корень, лист, высота дерева); умение использовать графы и деревья для моделирования систем сетевой и иерархической структуры; умение находить кратчайший путь в заданной графе;

6) наличие развитого алгоритмического мышления как необходимого условия профессиональной деятельности в современном обществе; свободное оперирование понятиями "исполнитель", "алгоритм", "программа", понимание разницы между употреблением этих терминов в обыденной речи и в информатике; умение выбирать подходящий алгоритм для решения задачи;

7) свободное оперирование понятиями: переменная, тип данных, операция присваивания, арифметические и логические операции, включая операции целочисленного деления и остатка от деления; умение создавать программы на современном языке программирования общего назначения: Python, C++ (JAVA, C#), реализующие алгоритмы обработки числовых данных с использованием ветвлений, циклов со счетчиком, циклов с условиями, подпрограмм (алгоритмы проверки делимости одного целого числа на другое, проверки натурального числа на простоту, разложение на простые сомножители, выделение

цифр из натурального числа, поиск максимумов, минимумов, суммы числовой последовательности и т.п.); владение техникой отладки и выполнения полученной программы в используемой среде разработки;

8) умение составлять программы для решения типовых задач обработки массивов данных: числовых массивов, матриц, строк (других коллекций); умение записывать простые алгоритмы сортировки массивов на изучаемом языке программирования; умение использовать простые приемы динамического программирования, бинарного поиска, составлять и реализовывать несложные рекурсивные алгоритмы;

9) сформированность представлений о назначении основных компонентов компьютера; умение соотносить информацию о характеристиках персонального компьютера с решаемыми задачами; представление об истории и тенденциях развития информационных технологий, в том числе глобальных сетей; владение умением ориентироваться в иерархической структуре файловой системы, работать с файловой системой персонального компьютера и облачными хранилищами с использованием графического интерфейса: создавать, копировать, перемещать, переименовывать, удалять и архивировать файлы и каталоги;

10) свободное владение умениями и навыками использования информационных и коммуникационных технологий для поиска, хранения, обработки и передачи и анализа различных видов информации, навыками создания личного информационного пространства; владение умениями пользования цифровыми сервисами государственных услуг, цифровыми образовательными сервисами;

11) умение выбирать способ представления данных в соответствии с поставленной задачей (таблицы, схемы, графики, диаграммы) с использованием соответствующих программных средств обработки данных; умение формализовать и структурировать информацию, использовать электронные таблицы для обработки, анализа и визуализации числовых данных, в том числе с выделением диапазона таблицы и упорядочиванием его элементов; умение применять в электронных таблицах формулы для расчетов с использованием встроенных функций с использованием абсолютной, относительной, смешанной адресации; использовать электронные таблицы для численного моделирования в несложных задачах из разных предметных областей; оценивать адекватность модели моделируемому объекту и целям моделирования;

12) сформированность представлений о сферах профессиональной деятельности, связанных с информатикой, программированием и современными информационно-коммуникационными технологиями, основанными на достижениях науки и IT-отрасли;

13) освоение и соблюдение требований безопасной эксплуатации технических средств информационно-коммуникационных технологий;

14) умение соблюдать сетевой этикет, базовые нормы информационной этики и права при работе с приложениями на любых устройствах и в сети Интернет, выбирать безопасные стратегии поведения в сети;

15) умение использовать различные средства защиты от вредоносного программного обеспечения, умение обеспечивать личную безопасность при использовании ресурсов сети Интернет, в том числе умение защищать персональную информацию от несанкционированного доступа и его последствий (разглашения, подмены, утраты данных) с учетом основных технологических и социально-психологических аспектов использования сети Интернет (сетевая анонимность, цифровой след, аутентичность субъектов и ресурсов, опасность вредоносного кода); умение распознавать попытки и предупреждать вовлечение себя и окружающих в деструктивные и криминальные формы сетевой активности (в том числе кибербуллинг, фишинг).

45.6. Предметные результаты по предметной области "Общественно-научные предметы" должны обеспечивать:

45.6.1. По учебному предмету "История":

1) умение определять последовательность событий, явлений, процессов; соотносить события истории разных стран и народов с историческими периодами, событиями региональной и мировой истории, события истории родного края и истории России; определять современников исторических событий, явлений, процессов;

2) умение выявлять особенности развития культуры, быта и нравов народов в различные исторические эпохи;

3) овладение историческими понятиями и их использование для решения учебных и практических задач;

4) умение рассказывать на основе самостоятельно составленного плана об исторических событиях, явлениях, процессах истории род-

ного края, истории России и мировой истории и их участниках, демонстрируя понимание исторических явлений, процессов и знание необходимых фактов, дат, исторических понятий;

5) умение выявлять существенные черты и характерные признаки исторических событий, явлений, процессов;

6) умение устанавливать причинно-следственные, пространственные, временные связи исторических событий, явлений, процессов изучаемого периода, их взаимосвязь (при наличии) с важнейшими событиями XX - начала XXI вв. (Февральская и Октябрьская революции 1917 г., Великая Отечественная война, распад СССР, сложные 1990-е годы, возрождение страны с 2000-х годов, воссоединение Крыма с Россией 2014 года); характеризовать итоги и историческое значение событий;

7) умение сравнивать исторические события, явления, процессы в различные исторические эпохи;

8) умение определять и аргументировать собственную или предложенную точку зрения с опорой на фактический материал, в том числе используя источники разных типов;

9) умение различать основные типы исторических источников: письменные, вещественные, аудиовизуальные;

10) умение находить и критически анализировать для решения познавательной задачи исторические источники разных типов (в том числе по истории родного края), оценивать их полноту и достоверность, соотносить с историческим периодом; соотносить извлеченную информацию с информацией из других источников при изучении исторических событий, явлений, процессов; привлекать контекстную информацию при работе с историческими источниками;

11) умение читать и анализировать историческую карту/схему; характеризовать на основе анализа исторической карты/схемы исторические события, явления, процессы; сопоставлять информацию, представленную на исторической карте/схеме, с информацией из других источников;

12) умение анализировать текстовые, визуальные источники исторической информации; представлять историческую информацию в форме таблиц, схем, диаграмм;

13) умение осуществлять с соблюдением правил информационной безопасности поиск исторической информации в справочной литературе, сети Интернет для решения познавательных задач, оценивать полноту и достоверность информации;

14) приобретение опыта взаимодействия с людьми другой культуры, национальной и религиозной принадлежности на основе национальных ценностей современного российского общества: гуманистических и демократических ценностей, идей мира и взаимопонимания между народами, людьми разных культур; уважения к историческому наследию народов России.

45.6.1.1. По учебному курсу "История России":

знание ключевых событий, основных дат и этапов истории России и мира с древности до 1914 года; выдающихся деятелей отечественной и всеобщей истории; важнейших достижений культуры и систем ценностей, сформировавшихся в ходе исторического развития, в том числе по истории России:

Роль и место России в мировой истории. Периодизация и источники российской истории.

Народы и государства на территории нашей страны в древности.

Образование Руси: Исторические условия образования государства Русь. Формирование территории. Внутренняя и внешняя политика первых князей. Принятие христианства и его значение. Византийское наследие на Руси.

Русь в конце X - начале XII в.: Территория, органы власти, социальная структура, хозяйственный уклад, крупнейшие города. Новгород как центр освоения Севера Восточной Европы, колонизация Русской равнины. Территориально-политическая структура Руси. Внутриполитическое развитие. Общественный строй Руси. Древнерусское право. Внешняя политика и международные связи. Древнерусская культура.

Русь в середине XII - начале XIII в.: Формирование системы земель - самостоятельных государств. Эволюция общественного строя и права. Внешняя политика русских земель в евразийском контексте. Формирование региональных центров культуры.

Русские земли в середине XIII - XIV в.: Борьба Руси против монгольского нашествия. Судьбы русских земель после монгольского завоевания. Система зависимости русских земель от ордынских ханов.

Политический строй Новгорода и Пскова. Борьба с экспансией крестоносцев на западных границах Руси. Возвышение Московского княжества. Московское княжество во главе героической борьбы русского народа против ордынского господства. Православная церковь в ордынский период русской истории. Культурное пространство русских земель. Народы и государства степной зоны Восточной Европы и Сибири. Золотая Орда. Межкультурные связи и коммуникации.

Формирование единого Русского государства в XV веке: Объединение русских земель вокруг Москвы. Междоусобная война в Московском княжестве. Новгород и Псков в XV в. Падение Византии и рост церковно-политической роли Москвы в православном мире. Ликвидация зависимости от Орды. Расширение международных связей Московского государства. Принятие общерусского Судебника. Формирование единого аппарата управления. Культурное пространство единого государства.

Россия в XVI веке: Завершение объединения русских земель вокруг Москвы. Отмирание удельной системы. Укрепление великокняжеской власти. Сопротивление удельных князей. Органы государственной власти. Унификация денежной системы. Местничество. Государство и церковь.

Реформы середины XVI в. Земские соборы. Формирование органов местного самоуправления.

Внешняя политика России в XVI в.

Социальная структура российского общества. Начало закрепощения крестьян. Формирование вольного казачества. Многонациональный состав населения.

Культурное пространство России в XVI в.

Опричнина: сущность, результаты и последствия. Россия в конце XVI в. Пресечение династии Рюриковичей.

Смута в России: Смутное время начала XVII в., дискуссия о его причинах, сущности и основных этапах. Самозванцы и самозванство. Перерастание внутреннего кризиса в гражданскую войну. Вступление в войну против России Речи Посполитой. Подъем национально-освободительного движения. Освобождение Москвы в 1612 году. Земский собор 1613 года и его роль в укреплении государственности. Итоги и последствия Смутного времени.

Россия в XVII веке: Россия при первых Романовых. Укрепление самодержавия. Церковный раскол. Экономическое развитие России в XVII в. Социальная структура российского общества. Русская деревня в XVII в. Юридическое оформление крепостного права. Социальные движения. Внешняя политика России в XVII в. Культурное пространство. Эпоха Великих географических открытий и русские географические открытия. Начало освоения Сибири и Дальнего Востока. Межэтнические отношения. Формирование многонациональной элиты. Развитие образования и научных знаний.

Россия в эпоху преобразований Петра I: Причины и предпосылки преобразований. Экономическая политика Петра I. Роль государства в создании промышленности. Социальная политика. Консолидация дворянского сословия, повышение его роли в управлении страной. Реформы управления. Создание регулярной армии, военного флота. Церковная реформа. Упразднение патриаршества. Оппозиция реформам Петра I. Социальные движения. Внешняя политика. Северная война. Преобразования Петра I в области культуры. Итоги, последствия и значение петровских преобразований.

Эпоха "дворцовых переворотов": Причины и сущность дворцовых переворотов. Внутренняя и внешняя политика России в 1725 - 1762 гг.

Россия в 1760 - 1790-х гг.: "Просвещенный абсолютизм", его особенности в России. Политическое развитие. Промышленность. Финансы. Сельское хозяйство. Внутренняя и внешняя торговля. Социальный строй. Народы России. Национальная политика. Обострение социальных противоречий, их влияние на внутреннюю политику и развитие общественной мысли.

Внешняя политика России в период правления Екатерины II, ее основные задачи, направления, итоги.

Влияние идей Просвещения на культурное пространство Российской империи в XVIII в. Русская культура и культура народов России. Культура и быт российских сословий. Российская наука. Отечественное образование.

Внутренняя и внешняя политика Павла I. Ограничение дворянских привилегий.

Российская империя в XIX - начале XX вв.: Внутренняя политика Александра I в начале царствования. Проекты либеральных реформ.

Негласный комитет. Реформы государственного управления. Внешняя политика России. Отечественная война 1812 года - важнейшее событие отечественной и мировой истории XIX в. Россия - великая мировая держава. Либеральные и охранительные тенденции во внутренней политике. Движение и восстание декабристов.

Внутренняя политика Николая I: реформаторские и консервативные тенденции. Социально-экономическое развитие России в первой половине XIX в. Рост городов. Начало промышленного переворота и его особенности в России. Кодификация права. Оформление официальной идеологии. Сословная структура российского общества. Крестьянский вопрос. Общественная жизнь в 1830 - 1850-е гг. Этнокультурный облик страны. Национальная политика. Кавказская война. Внешняя политика России в период правления Николая I. Крымская война. Культурное пространство империи в первой половине XIX в.

Социальная и правовая модернизация страны при Александре II. Великие реформы 1860 - 1870-х гг. - движение к правовому государству и гражданскому обществу. Национальная и религиозная политика. Общественное движение в период правления. Многовекторность внешней политики империи.

Внутренняя политика Александра III. Реформы и "контрреформы". Национальная и религиозная политика. Экономическая модернизация через государственное вмешательство в экономику. Промышленный подъем на рубеже XIX - XX вв. Индустриализация и урбанизация. Пореформенный социум: идейные течения и общественные движения в 1880 - 1890-х гг. Основные регионы Российской империи и их роль в жизни страны. Внешняя политика Александра III. Культура и быт народов России во второй половине XIX в.

Россия на пороге XX в.: динамика и противоречия развития. Демография, социальная стратификация. Разложение сословных структур. Формирование новых социальных страт. Имперский центр и национальные регионы. Система власти. Николай II. Общественно-политические движения и политические партии в начале XX в. Политический терроризм. Первая российская революция 1905 - 1907 гг. Начало парламентаризма в России. "Основные Законы Российской империи" 1906 г. Общественное и политическое развитие России в 1907 - 1914 гг. Россия в системе международных отношений. Внешняя политика Николая

II. "Серебряный век" российской культуры: основные тенденции развития русской культуры начала XX в. Развитие науки и образования. Вклад России начала XX в. в мировую культуру.

Консультант Плюс: примечание.

Текст документа приведен в соответствии с источником.

сословия. Французская революция XVIII в.

Своеобразие Священной Римской империи германской нации и государств, входивших в ее состав. Создание королевства Пруссия.

Характерные черты международных отношений XVIII в. Война за независимость британских колоний в Северной Америке и образование США.

Создание колониальных империй. Внутренняя и внешняя политика Османской империи, Индии, Китая, Японии. Колониальный период в Латинской Америке.

Политическое и социально-экономическое развитие европейских стран в XIX - начале XX в. Европейские революции XIX в. Утверждение конституционных и парламентских монархий. Создание Германской империи. Образование единого государства в Италии.

США в XIX - начале XX в. Гражданская война в США.

Борьба за освобождение и образование независимых государств в Латинской Америке в XIX в.

Политическое и социально-экономическое развитие Османской империи, Индии, Китая, Японии в XIX - начале XX в.

Колониальный раздел Африки. Антиколониальные движения.

Международные отношения в XIX в.

Развитие науки, образования и культуры в Новое время.

45.6.2. По учебному предмету "Обществознание":

1) освоение и применение системы знаний о социальных свойствах человека, особенностях его взаимодействия с другими людьми, важности семьи как базового социального института; характерных чертах общества; содержании и значении социальных норм, регулирующих общественные отношения, включая правовые нормы, регулирующие типичные для несовершеннолетнего и членов его семьи общественные отношения (в том числе нормы гражданского, трудового и семейного права, основы налогового законодательства); процессах и явлениях в экономической (в области макро- и микроэкономики), социальной, духовной и политической сферах жизни общества; основах

конституционного строя и организации государственной власти в Российской Федерации, правовом статусе гражданина Российской Федерации (в том числе несовершеннолетнего); системе образования в Российской Федерации; основах государственной бюджетной и денежно-кредитной, социальной политики, политики в сфере культуры и образования, противодействии коррупции в Российской Федерации, обеспечении безопасности личности, общества и государства, в том числе от терроризма и экстремизма;

2) умение характеризовать традиционные российские духовно-нравственные ценности (в том числе защита человеческой жизни, прав и свобод человека, семья, созидательный труд, служение Отечеству, нормы морали и нравственности, гуманизм, милосердие, справедливость, взаимопомощь, коллективизм, историческое единство народов России, преемственность истории нашей Родины); государство как социальный институт;

3) умение приводить примеры (в том числе моделировать ситуации) деятельности людей, социальных объектов, явлений, процессов определенного типа в различных сферах общественной жизни, их структурных элементов и проявлений основных функций; разного типа социальных отношений; ситуаций, регулируемых различными видами социальных норм, в том числе связанных с правонарушениями и наступлением юридической ответственности; связи политических потрясений и социально-экономического кризиса в государстве;

4) умение классифицировать по разным признакам (в том числе устанавливать существенный признак классификации) социальные объекты, явления, процессы, относящиеся к различным сферам общественной жизни, их существенные признаки, элементы и основные функции;

5) умение сравнивать (в том числе устанавливать основания для сравнения) деятельность людей, социальные объекты, явления, процессы в различных сферах общественной жизни, их элементы и основные функции;

6) умение устанавливать и объяснять взаимосвязи социальных объектов, явлений, процессов в различных сферах общественной жизни, их элементов и основных функций, включая взаимодействия общества и природы, человека и общества, сфер общественной жизни,

гражданина и государства; связи политических потрясений и социально-экономических кризисов в государстве;

7) умение использовать полученные знания для объяснения (устного и письменного) сущности, взаимосвязей явлений, процессов социальной действительности, в том числе для аргументированного объяснения роли информации и информационных технологий в современном мире; социальной и личной значимости здорового образа жизни, роли непрерывного образования, опасности наркомании и алкоголизма для человека и общества; необходимости правомерного налогового поведения, противодействия коррупции; проведения в отношении нашей страны международной политики "сдерживания"; для осмысления личного социального опыта при исполнении типичных для несовершеннолетнего социальных ролей;

8) умение с опорой на обществоведческие знания, факты общественной жизни и личный социальный опыт определять и аргументировать с точки зрения социальных ценностей и норм свое отношение к явлениям, процессам социальной действительности;

9) умение решать в рамках изученного материала познавательные и практические задачи, отражающие выполнение типичных для несовершеннолетнего социальных ролей, типичные социальные взаимодействия в различных сферах общественной жизни, в том числе процессы формирования, накопления и инвестирования сбережений;

10) овладение смысловым чтением текстов обществоведческой тематики, позволяющим воспринимать, понимать и интерпретировать смысл текстов разных типов, жанров, назначений в целях решения различных учебных задач, в том числе извлечений из Конституции Российской Федерации и других нормативных правовых актов; умение составлять на их основе план, преобразовывать текстовую информацию в модели (таблицу, диаграмму, схему) и преобразовывать предложенные модели в текст;

11) овладение приемами поиска и извлечения социальной информации (текстовой, графической, аудиовизуальной) по заданной теме из различных адаптированных источников (в том числе учебных материалов) и публикаций средств массовой информации (далее – СМИ) с соблюдением правил информационной безопасности при работе в сети Интернет;

12) умение анализировать, обобщать, систематизировать, конкретизировать и критически оценивать социальную информацию, включая экономико-статистическую, из адаптированных источников (в том числе учебных материалов) и публикаций СМИ, соотносить ее с собственными знаниями о моральном и правовом регулировании поведения человека, личным социальным опытом; используя обществоведческие знания, формулировать выводы, подкрепляя их аргументами;

13) умение оценивать собственные поступки и поведение других людей с точки зрения их соответствия моральным, правовым и иным видам социальных норм, экономической рациональности (включая вопросы, связанные с личными финансами и предпринимательской деятельностью, для оценки рисков осуществления финансовых мошенничеств, применения недобросовестных практик); осознание неприемлемости всех форм антиобщественного поведения;

14) приобретение опыта использования полученных знаний, включая основы финансовой грамотности, в практической (включая выполнение проектов индивидуально и в группе) деятельности, в повседневной жизни для реализации и защиты прав человека и гражданина, прав потребителя (в том числе потребителя финансовых услуг) и осознанного выполнения гражданских обязанностей; для анализа потребления домашнего хозяйства; для составления личного финансового плана; для выбора профессии и оценки собственных перспектив в профессиональной сфере; для опыта публичного представления результатов своей деятельности в соответствии с темой и ситуацией общения, особенностями аудитории и регламентом;

15) приобретение опыта самостоятельного заполнения формы (в том числе электронной) и составления простейших документов (заявления, обращения, декларации, доверенности, личного финансового плана, резюме);

16) приобретение опыта осуществления совместной деятельности, включая взаимодействие с людьми другой культуры, национальной и религиозной принадлежности на основе национальных ценностей современного российского общества: гуманистических и демократических ценностей, идей мира и взаимопонимания между народами, людьми разных культур; осознание ценности культуры и традиций народов России.

45.6.3. По учебному предмету "География":

1) освоение и применение системы знаний о размещении и основных свойствах географических объектов, понимание роли географии в формировании качества жизни человека и окружающей его среды на планете Земля, в решении современных практических задач своего населенного пункта, Российской Федерации, мирового сообщества, в том числе задачи устойчивого развития; понимание роли и места географической науки в системе научных дисциплин;

2) освоение и применение системы знаний об основных географических закономерностях, определяющих развитие человеческого общества с древности до наших дней в социальной, экономической, политической, научной и культурной сферах;

3) овладение базовыми географическими понятиями и знаниями географической терминологии и их использование для решения учебных и практических задач;

4) умение сравнивать изученные географические объекты, явления и процессы на основе выделения их существенных признаков;

5) умение классифицировать географические объекты и явления на основе их известных характерных свойств;

6) умение устанавливать взаимосвязи между изученными природными, социальными и экономическими явлениями и процессами, реально наблюдаемыми географическими явлениями и процессами;

7) умение использовать географические знания для описания существенных признаков разнообразных явлений и процессов в повседневной жизни, положения и взаиморасположения объектов и явлений в пространстве;

8) умение объяснять влияние изученных географических объектов и явлений на качество жизни человека и качество окружающей его среды;

9) умение выбирать и использовать источники географической информации (картографические, статистические, текстовые, видео- и фотоизображения, компьютерные базы данных), необходимые для решения учебных, практико-ориентированных задач, практических задач в повседневной жизни;

10) умение представлять в различных формах (в виде карты, таблицы, графика, географического описания) географическую информацию, необходимую для решения учебных и практико-ориентированных задач;

11) умение оценивать характер взаимодействия деятельности человека и компонентов природы в разных географических условиях с точки зрения концепции устойчивого развития;

12) умение решать практические задачи геоэкологического содержания для определения качества окружающей среды своей местности, путей ее сохранения и улучшения, задачи в сфере экономической географии для определения качества жизни человека, семьи и финансового благополучия.

45.7. Предметные результаты по предметной области "Естественнонаучные предметы" должны обеспечивать:

45.7.1. По учебному предмету "Физика" (на базовом уровне):

1) понимание роли физики в научной картине мира, сформированность базовых представлений о закономерной связи и познаваемости явлений природы, о роли эксперимента в физике, о системообразующей роли физики в развитии естественных наук, техники и технологий, об эволюции физических знаний и их роли в целостной естественнонаучной картине мира, о вкладе российских и зарубежных ученых-физиков в развитие науки, объяснение процессов окружающего мира, развитие техники и технологий;

2) знания о видах материи (вещество и поле), о движении как способе существования материи, об атомно-молекулярной теории строения вещества, о физической сущности явлений природы (механических, тепловых, электромагнитных и квантовых); умение различать явления (равномерное и неравномерное движение, равноускоренное прямолинейное движение, равномерное движение по окружности, инерция, взаимодействие тел, равновесие материальной точки и твердого тела, передача давления твердыми телами, жидкостями и газами, плавание тел, колебательное движение, резонанс, волновое движение, тепловое движение частиц вещества, диффузия, тепловое расширение и сжатие, теплообмен и тепловое равновесие, плавление и кристаллизация, парообразование (испарение и кипение) и конденсация, электризация тел, взаимодействие электрических зарядов, действия электрического тока, короткое замыкание, взаимодействие магнитов, электромагнитная индукция, действие магнитного поля на проводник с током, прямолинейное распространение, отражение и преломление света, дисперсия света, разложение светового излучения в спектр, естественная

радиоактивность, радиоактивные превращения атомных ядер, возникновение линейчатого спектра излучения) по описанию их характерных свойств и на основе опытов, демонстрирующих данное физическое явление; умение распознавать проявление изученных физических явлений в окружающем мире, выделяя их существенные свойства/признаки;

3) владение основами понятийного аппарата и символического языка физики и использование их для решения учебных задач, умение характеризовать свойства тел, физические явления и процессы, используя фундаментальные и эмпирические законы (закон Паскаля, закон Архимеда, правило рычага, золотое правило механики, законы изменения и сохранения механической энергии, уравнение теплового баланса, закон сохранения импульса, закон сохранения электрического заряда, принцип относительности Галилея, принцип суперпозиции сил, законы Ньютона, закон всемирного тяготения, теорема о кинетической энергии, закон Гука, основные положения молекулярно-кинетической теории строения вещества, закон Кулона, принцип суперпозиции электрических полей, закон Ома для участка цепи, закон Джоуля-Ленца, законы прямолинейного распространения, отражения и преломления света); умение описывать изученные свойства тел и физические явления, используя физические величины;

4) умение проводить прямые и косвенные измерения физических величин (расстояние, промежуток времени, масса тела, объем, сила, температура, относительная влажность воздуха, сила тока, напряжение, сопротивление) с использованием аналоговых и цифровых измерительных приборов; понимание неизбежности погрешностей физических измерений; умение находить значение измеряемой величины с помощью усреднения результатов серии измерений и учитывать погрешность измерений;

5) владение основами методов научного познания с учетом соблюдения правил безопасного труда:

наблюдение физических явлений: умение самостоятельно собирать экспериментальную установку из данного набора оборудования по инструкции, описывать ход опыта и записывать его результаты, формулировать выводы;

проведение прямых и косвенных измерений физических величин: умение планировать измерения, самостоятельно собирать экспериментальную установку по инструкции, вычислять значение величины и анализировать полученные результаты с учетом заданной погрешности результатов измерений;

проведение несложных экспериментальных исследований; самостоятельно собирать экспериментальную установку и проводить исследование по инструкции, представлять полученные зависимости физических величин в виде таблиц и графиков, учитывать погрешности, делать выводы по результатам исследования;

6) понимание характерных свойств физических моделей (материальная точка, абсолютно твердое тело, модели строения газов, жидкостей и твердых тел, планетарная модель атома, нуклонная модель атомного ядра) и умение применять их для объяснения физических процессов;

7) умение объяснять физические процессы и свойства тел, в том числе и в контексте ситуаций практико-ориентированного характера, в частности, выявлять причинно-следственные связи и строить объяснение с опорой на изученные свойства физических явлений, физические законы, закономерности и модели;

8) умение решать расчетные задачи (на базе 2 - 3 уравнений), используя законы и формулы, связывающие физические величины, в частности, записывать краткое условие задачи, выявлять недостающие данные, выбирать законы и формулы, необходимые для ее решения, использовать справочные данные, проводить расчеты и оценивать реалистичность полученного значения физической величины; умение определять размерность физической величины, полученной при решении задачи;

9) умение характеризовать принципы действия технических устройств, в том числе бытовых приборов, и промышленных технологических процессов по их описанию, используя знания о свойствах физических явлений и необходимые физические закономерности;

10) умение использовать знания о физических явлениях в повседневной жизни для обеспечения безопасности при обращении с бытовыми приборами и техническими устройствами, сохранения здоровья и соблюдения норм экологического поведения в окружающей среде;

понимание необходимости применения достижений физики и технологий для рационального природопользования;

11) опыт поиска, преобразования и представления информации физического содержания с использованием информационно-коммуникативных технологий; в том числе умение искать информацию физического содержания в сети Интернет, самостоятельно формулируя поисковый запрос; умение оценивать достоверность полученной информации на основе имеющихся знаний и дополнительных источников; умение использовать при выполнении учебных заданий научно-популярную литературу физического содержания, справочные материалы, ресурсы сети Интернет; владение приемами конспектирования текста, базовыми навыками преобразования информации из одной знаковой системы в другую; умение создавать собственные письменные и устные сообщения на основе информации из нескольких источников;

12) умение проводить учебное исследование под руководством учителя, в том числе понимать задачи исследования, применять методы исследования, соответствующие поставленной цели, осуществлять в соответствии с планом собственную деятельность и совместную деятельность в группе, следить за выполнением плана действий и корректировать его;

13) представления о сферах профессиональной деятельности, связанных с физикой и современными технологиями, основанными на достижениях физической науки, позволяющие обучающимся рассматривать физико-техническую область знаний как сферу своей будущей профессиональной деятельности.

45.7.2. По учебному предмету "Физика" (на углубленном уровне):

1) понимание роли физики в научной картине мира, сформированность понимания закономерной связи и познаваемости явлений природы, роли физики в формировании культуры моделирования реальных явлений и процессов, представлений о роли эксперимента в физике и о выдающихся физических открытиях, о системообразующей роли физики в развитии естественных наук, техники и технологий, об эволюции физических знаний и их роли в целостной естественнонаучной картине мира, о вкладе российских и зарубежных ученых-физиков в развитие науки, объяснение процессов окружающего мира, развитие техники и технологий;

2) знания о видах материи (вещество и поле), движении как способе существования материи, об атомно-молекулярной теории строения вещества, о физической сущности явлений природы (механических, тепловых, электромагнитных и квантовых); умение уверенно различать явления (равномерное и неравномерное движение, равноускоренное движение, свободное падение тел, движение по окружности, инертность, взаимодействие тел, реактивное движение, невесомость, равновесие материальной точки и твердого тела, передача давления твердыми телами, жидкостями и газами, плавание тел, колебательное движение (гармонические колебания, затухающие колебания, вынужденные колебания), резонанс, волновое движение (распространение и отражение звука, интерференция и дифракция волн), тепловое движение частиц вещества, диффузия, тепловое расширение и сжатие, теплообмен и тепловое равновесие, тепловые потери, плавление и кристаллизация, парообразование (испарение и кипение) и конденсация, поверхностное натяжение, смачивание, капиллярные явления, электризация тел, взаимодействие электрических зарядов, действие электрического поля на электрический заряд, действия электрического тока, короткое замыкание, взаимодействие магнитов, электромагнитная индукция, действие магнитного поля на проводник с током, прямолинейное распространение, отражение и преломление света, полное внутреннее отражение света, дисперсия света, разложение светового излучения в спектр, естественная радиоактивность, радиоактивные превращения атомных ядер, возникновение линейчатого спектра излучения) по описанию их характерных свойств и на основе опытов, демонстрирующих данное физическое явление; умение распознавать проявление изученных физических явлений в окружающем мире; решать практические задачи, выделяя в них существенные свойства и признаки физических явлений;

3) уверенное владение основами понятийного аппарата и символического языка физики и использование их для решения учебных и практических задач, умение характеризовать свойства тел, физические явления и процессы, используя фундаментальные и эмпирические законы: (закон Паскаля, закон Архимеда, правило рычага, золотое правило механики, законы изменения и сохранения механической энергии, уравнение теплового баланса, закон сохранения импульса, закон сохранения электрического заряда, принцип относительности Галилея,

принцип суперпозиции сил, законы Ньютона, закон всемирного тяготения, теорема о кинетической энергии, закон Гука, закон Бернулли, основные положения молекулярно-кинетической теории строения вещества, закон Кулона, принцип суперпозиции электрических полей, закон Ома для участка цепи, правила Кирхгофа, закон Джоуля-Ленца, законы прямолинейного распространения, отражения и преломления света, формула тонкой линзы); умение описывать изученные свойства тел и физические явления, используя физические величины;

4) навык проводить прямые и косвенные измерения физических величин (расстояние, промежуток времени, масса тела, объем, сила, температура, относительная влажность воздуха, сила тока, напряжение, сопротивление) с использованием аналоговых или цифровых измерительных приборов; понимание неизбежности погрешностей физических измерений; умение находить значение измеряемой величины с помощью усреднения результатов серии измерений и оценивать погрешность измерений; умение обосновать выбор метода измерения;

5) владение основами методов научного познания с учетом соблюдения правил безопасного труда:

наблюдение физических явлений: умение формулировать гипотезу о результатах наблюдения, самостоятельно собирать экспериментальную установку, описывать ход опыта и записывать его результаты, формулировать выводы;

проведение прямых и косвенных измерений физических величин: умение планировать измерения, самостоятельно собирать экспериментальную установку из избыточного набора оборудования, вычислять значение величины и анализировать полученные результаты с учетом оцененной погрешности результатов измерений;

проведение несложных экспериментальных исследований: умение планировать исследование, самостоятельно собирать экспериментальную установку по инструкции, представлять полученные зависимости физических величин в виде таблиц и графиков, оценивать погрешности, делать выводы по результатам исследования;

6) понимание характерных свойств и условий применимости физических моделей (материальная точка, абсолютно твердое тело, идеальная жидкость, модели строения газов, жидкостей и твердых тел, световой луч, тонкая линза, планетарная модель атома, нуклонная мо-

дель атомного ядра); соотносить реальные процессы и явления с известными физическими моделями, строить простые физические модели реальных процессов и физических явлений и выделять при этом существенные и второстепенные свойства объектов, процессов, явлений; умение применять физические модели для объяснения физических процессов и решения учебных задач;

7) умение объяснять физические процессы и свойства тел и решать качественные задачи, в том числе требующие численного оценивания характерных значений физических величин, применения знаний из разных разделов курса физики в контексте ситуаций практико-ориентированного характера; умение выбирать адекватную физическую модель; умение выявлять причинно-следственные связи и выстраивать логическую цепочку рассуждений с опорой на изученные свойства физических явлений, физические законы, закономерности и модели;

8) умение уверенно решать расчетные задачи, выбирая адекватную физическую модель с использованием законов и формул, связывающих физические величины, в частности, умение записывать краткое условие и развернутое решение задачи, выявлять недостающие или избыточные данные, обосновывать выбор метода решения задачи, необходимых законов и формул, использовать справочные данные; умение применять методы анализа размерностей; умение находить и использовать аналогии в физических явлениях, использовать графические методы решения задач, проводить математические преобразования и расчеты и оценивать реалистичность полученного значения физической величины, в том числе с помощью анализа предельных случаев; умение определять размерность физической величины, полученной при решении задачи;

9) умение использовать схемы и схематичные рисунки изученных технических устройств, измерительных приборов и технологических процессов при решении учебно-практических задач; умение характеризовать принципы действия технических устройств, в том числе бытовых приборов, и промышленных технологических процессов по их описанию, используя знания о свойствах физических явлений и необходимые физические закономерности;

10) умение использовать знания о физических явлениях в повседневной жизни для обеспечения безопасности при обращении с бытовыми приборами и техническими устройствами, сохранения здоровья

и соблюдения норм экологического поведения в окружающей среде; понимание необходимости применения достижений физики и технологий для рационального природопользования;

11) опыт поиска, преобразования и представления информации физического содержания с использованием информационно-коммуникативных технологий; в том числе умение искать информацию физического содержания в сети Интернет, самостоятельно формулируя поисковый запрос; умение оценивать достоверность полученной информации на основе имеющихся знаний и дополнительных источников; умение использовать при выполнении учебных заданий научно-популярную литературу физического содержания, справочные материалы, ресурсы сети Интернет; владение приемами конспектирования текста, базовыми навыками преобразования информации из одной знаковой системы в другую; умение создавать собственные письменные и устные сообщения на основе информации из нескольких источников, представлять результаты проектной или исследовательской деятельности, используя понятийный аппарат курса физики и сопровождая выступление презентацией;

12) умение совместно с учителем планировать и самостоятельно проводить учебное исследование или проектную работу, в том числе формулировать задачи исследования, выбирать методы исследования, соответствующие поставленной цели, самостоятельно планировать собственную и совместную деятельность в группе, следить за выполнением плана действий и корректировать его;

13) расширенные представления о сферах профессиональной деятельности, связанных с физикой и современными технологиями, основанными на достижениях физической науки, позволяющие рассматривать физико-техническую область знаний как сферу своей будущей профессиональной деятельности; сформированность мотивации к продолжению изучения физики как профильного предмета на уровне среднего общего образования.

45.7.3. По учебному предмету "Химия" (на базовом уровне):

1) представление о закономерностях и познаваемости явлений природы, понимание объективной значимости основ химической науки как области современного естествознания, компонента общей

культуры и практической деятельности человека в условиях современного общества; понимание места химии среди других естественных наук;

2) владение основами понятийного аппарата и символического языка химии для составления формул неорганических веществ, уравнений химических реакций; владение основами химической номенклатуры (IUPAC и тривиальной) и умение использовать ее для решения учебно-познавательных задач; умение использовать модели для объяснения строения атомов и молекул;

3) владение системой химических знаний и умение применять систему химических знаний, которая включает:

важнейшие химические понятия: химический элемент, атом, молекула, вещество, простое и сложное вещество, однородная и неоднородная смесь, относительные атомная и молекулярная массы, количество вещества, моль, молярная масса, молярный объем, оксид, кислота, основание, соль (средняя), химическая реакция, реакции соединения, реакции разложения, реакции замещения, реакции обмена, тепловой эффект реакции, экзо- и эндотермические реакции, раствор, массовая доля химического элемента в соединении, массовая доля и процентная концентрация вещества в растворе, ядро атома, электрический слой атома, атомная орбиталь, радиус атома, валентность, степень окисления, химическая связь, электроотрицательность, полярная и неполярная ковалентная связь, ионная связь, металлическая связь, кристаллическая решетка (атомная, ионная, металлическая, молекулярная), ион, катион, анион, электролит и неэлектролит, электролитическая диссоциация, реакции ионного обмена, окислительно-восстановительные реакции, окислитель и восстановитель, окисление и восстановление, электролиз, химическое равновесие, обратимые и необратимые реакции, скорость химической реакции, катализатор, предельно допустимая концентрация (ПДК), коррозия металлов, сплавы;

основополагающие законы химии: закон сохранения массы, периодический закон Д.И. Менделеева, закон постоянства состава, закон Авогадро;

теории химии: атомно-молекулярная теория, теория электролитической диссоциации, представления о научных методах познания, в том числе экспериментальных и теоретических методах исследования веществ и изучения химических реакций;

4) представление о периодической зависимости свойств химических элементов (радиус атома, электроотрицательность), простых и сложных веществ от положения элементов в Периодической системе (в малых периодах и главных подгруппах) и электронного строения атома; умение объяснять связь положения элемента в Периодической системе с числовыми характеристиками строения атомов химических элементов (состав и заряд ядра, общее число электронов), распределением электронов по энергетическим уровням атомов первых трех периодов, калия и кальция; классифицировать химические элементы;

5) умение классифицировать химические элементы, неорганические вещества и химические реакции; определять валентность и степень окисления химических элементов, вид химической связи и тип кристаллической структуры в соединениях, заряд иона, характер среды в водных растворах веществ (кислот, оснований), окислитель и восстановитель;

6) умение характеризовать физические и химические свойства простых веществ (кислород, озон, водород, графит, алмаз, кремний, азот, фосфор, сера, хлор, натрий, калий, магний, кальций, алюминий, железо) и сложных веществ, в том числе их водных растворов (вода, аммиак, хлороводород, сероводород, оксиды и гидроксиды металлов I - IIA групп, алюминия, меди (II), цинка, железа (II и III), оксиды углерода (II и IV), кремния (IV), азота и фосфора (III и V), серы (IV и VI), сернистая, серная, азотистая, азотная, фосфорная, угольная, кремниевая кислота и их соли); умение прогнозировать и характеризовать свойства веществ в зависимости от их состава и строения, применение веществ в зависимости от их свойств, возможность протекания химических превращений в различных условиях, влияние веществ и химических процессов на организм человека и окружающую природную среду;

7) умение составлять молекулярные и ионные уравнения реакций (в том числе реакций ионного обмена и окислительно-восстановительных реакций), иллюстрирующих химические свойства изученных классов/групп неорганических веществ, в том числе подтверждающих генетическую взаимосвязь между ними;

8) умение вычислять относительную молекулярную и молярную массы веществ, массовую долю химического элемента в соединении, массовую долю вещества в растворе, количество вещества и его массу,

объем газов; умение проводить расчеты по уравнениям химических реакций и находить количество вещества, объем и массу реагентов или продуктов реакции;

9) владение основными методами научного познания (наблюдение, измерение, эксперимент, моделирование) при изучении веществ и химических явлений; умение сформулировать проблему и предложить пути ее решения; знание основ безопасной работы с химическими веществами, химической посудой и лабораторным оборудованием;

10) наличие практических навыков планирования и осуществления следующих химических экспериментов:

изучение и описание физических свойств веществ;

ознакомление с физическими и химическими явлениями;

опыты, иллюстрирующие признаки протекания химических реакций;

изучение способов разделения смесей;

получение кислорода и изучение его свойств;

получение водорода и изучение его свойств;

получение углекислого газа и изучение его свойств;

получение аммиака и изучение его свойств;

приготовление растворов с определенной массовой долей растворенного вещества;

исследование и описание свойств неорганических веществ различных классов;

применение индикаторов (лакмуса, метилоранжа и фенолфталеина) для определения характера среды в растворах кислот и щелочей;

изучение взаимодействия кислот с металлами, оксидами металлов, растворимыми и нерастворимыми основаниями, солями;

получение нерастворимых оснований;

вытеснение одного металла другим из раствора соли;

исследование амфотерных свойств гидроксидов алюминия и цинка;

решение экспериментальных задач по теме "Основные классы неорганических соединений";

решение экспериментальных задач по теме "Электролитическая диссоциация";

решение экспериментальных задач по теме "Важнейшие неметаллы и их соединения";

решение экспериментальных задач по теме "Важнейшие металлы и их соединения";

химические эксперименты, иллюстрирующие признаки протекания реакций ионного обмена;

качественные реакции на присутствующие в водных растворах ионы: хлорид-, бромид-, иодид-, сульфат-, фосфат-, карбонат-, силикат-анионы, гидроксид-ионы, катионы аммония, магния, кальция, алюминия, железа (2+) и железа (3+), меди (2+), цинка;

умение представлять результаты эксперимента в форме выводов, доказательств, графиков и таблиц и выявлять эмпирические закономерности;

11) владение правилами безопасного обращения с веществами, используемыми в повседневной жизни, правилами поведения в целях сбережения здоровья и окружающей природной среды; понимание вреда (опасности) воздействия на живые организмы определенных веществ, способов уменьшения и предотвращения их вредного воздействия; понимание значения жиров, белков, углеводов для организма человека;

12) владение основами химической грамотности, включающей умение правильно использовать изученные вещества и материалы (в том числе минеральные удобрения, металлы и сплавы, продукты переработки природных источников углеводородов (угля, природного газа, нефти) в быту, сельском хозяйстве, на производстве;

13) умение устанавливать связи между реально наблюдаемыми химическими явлениями и процессами, происходящими в макро- и микромире, объяснять причины многообразия веществ; умение интегрировать химические знания со знаниями других учебных предметов;

14) представление о сферах профессиональной деятельности, связанных с химией и современными технологиями, основанными на достижениях химической науки, что позволит обучающимся рассматривать химию как сферу своей будущей профессиональной деятельности и сделать осознанный выбор химии как профильного предмета при переходе на уровень среднего общего образования;

15) наличие опыта работы с различными источниками информации по химии (научная и научно-популярная литература, словари, справочники, интернет-ресурсы); умение объективно оценивать информацию о веществах, их превращениях и практическом применении.

45.7.4. По учебному предмету "Химия" (на углубленном уровне):

1) владение системой химических знаний и умение применять систему химических знаний, которая включает:

важнейшие химические понятия: относительная плотность газов, молярная масса смеси, мольная доля химического элемента в соединении, молярная концентрация вещества в растворе, соли (кислые, основные, двойные, смешанные), комплексные соединения, энергетический подуровень атома, водородная связь, ван-дер-ваальсова связь, кристаллические решетки (примитивная кубическая, объемно-центрированная кубическая, гранецентрированная кубическая, гексагональная плотноупакованная);

основополагающие законы: закон Авогадро и его следствия, закон Гесса и его следствия, закон действующих масс;

элементы химической термодинамики как одной из теоретических основ химии;

2) представление о периодической зависимости свойств химических элементов (кислотно-основные и окислительно-восстановительные свойства оксидов и гидроксидов); умение объяснять связь положения элемента в Периодической системе с распределением электронов по энергетическим уровням, подуровням и орбиталям атомов первых четырех периодов;

3) умение составлять молекулярные и ионные уравнения гидролиза солей и предсказывать характер среды в водных растворах солей;

4) умение прогнозировать и характеризовать возможность протекания химических превращений в различных условиях на основе представлений химической кинетики и термодинамики;

5) умение характеризовать физические и химические свойства простых веществ (бор, фосфор (красный, белый), медь, цинк, серебро) и сложных веществ, в том числе их водных растворов (оксид и гидроксид хрома (III), перманганат калия, оксиды азота (I, II, IV), галогениды кремния (IV) и фосфора (III и V), борная кислота, уксусная кислота, кислородсодержащие кислоты хлора и их соли);

6) умение вычислять мольную долю химического элемента в соединении, молярную концентрацию вещества в растворе; умение находить простейшую формулу вещества по массовым или мольным долям элементов, проводить расчеты по уравнениям химических реакций с

учетом недостатка одного из реагентов, практического выхода продукта, значения теплового эффекта реакции; умение определять состав смесей с использованием решения систем уравнений с двумя и тремя неизвестными;

7) наличие практических навыков планирования и осуществления химических экспериментов:

приготовление растворов с определенной молярной концентрацией растворенного вещества;

применение индикаторов (лакмуса, метилоранжа и фенолфталеина) для определения характера среды в растворах солей;

исследование амфотерных свойств гидроксида хрома (III);

умение решать экспериментальные задачи по теме "Окислительно-восстановительные реакции";

умение решать экспериментальные задачи по теме "Гидролиз солей";

качественные реакции на присутствующие в водных растворах сульфит-, сульфид-, нитрат- и нитрит-анионы.

45.7.5. По учебному предмету "Биология" (на базовом уровне):

1) формирование ценностного отношения к живой природе, к собственному организму; понимание роли биологии в формировании современной естественнонаучной картины мира;

2) умение применять систему биологических знаний: раскрывать сущность живого, называть отличия живого от неживого, перечислять основные закономерности организации, функционирования объектов, явлений, процессов живой природы, эволюционного развития органического мира в его единстве с неживой природой; сформированность представлений о современной теории эволюции и основных свидетельствах эволюции;

3) владение основами понятийного аппарата и научного языка биологии: использование изученных терминов, понятий, теорий, законов и закономерностей для объяснения наблюдаемых биологических объектов, явлений и процессов;

4) понимание способов получения биологических знаний; наличие опыта использования методов биологии с целью изучения живых объектов, биологических явлений и процессов: наблюдение, описание, проведение несложных биологических опытов и экспериментов, в том

числе с использованием аналоговых и цифровых приборов и инструментов;

5) умение характеризовать основные группы организмов в системе органического мира (в том числе вирусы, бактерии, растения, грибы, животные): строение, процессы жизнедеятельности, их происхождение, значение в природе и жизни человека;

6) умение объяснять положение человека в системе органического мира, его происхождение, сходства и отличия человека от животных, характеризовать строение и процессы жизнедеятельности организма человека, его приспособленность к различным экологическим факторам;

7) умение описывать клетки, ткани, органы, системы органов и характеризовать важнейшие биологические процессы в организмах растений, животных и человека;

8) сформированность представлений о взаимосвязи наследования потомством признаков от родительских форм с организацией клетки, наличием в ней хромосом как носителей наследственной информации, об основных закономерностях наследования признаков;

9) сформированность представлений об основных факторах окружающей среды, их роли в жизнедеятельности и эволюции организмов; представление об антропогенном факторе;

10) сформированность представлений об экосистемах и значении биоразнообразия; о глобальных экологических проблемах, стоящих перед человечеством и способах их преодоления;

11) умение решать учебные задачи биологического содержания, в том числе выявлять причинно-следственные связи, проводить расчеты, делать выводы на основании полученных результатов;

12) умение создавать и применять словесные и графические модели для объяснения строения живых систем, явлений и процессов живой природы;

13) понимание вклада российских и зарубежных ученых в развитие биологических наук;

14) владение навыками работы с информацией биологического содержания, представленной в разной форме (в виде текста, табличных данных, схем, графиков, диаграмм, моделей, изображений), критического анализа информации и оценки ее достоверности;

15) умение планировать под руководством наставника и проводить учебное исследование или проектную работу в области биологии; с учетом намеченной цели формулировать проблему, гипотезу, ставить задачи, выбирать адекватные методы для их решения, формулировать выводы; публично представлять полученные результаты;

16) умение интегрировать биологические знания со знаниями других учебных предметов;

17) сформированность основ экологической грамотности: осознание необходимости действий по сохранению биоразнообразия и охране природных экосистем, сохранению и укреплению здоровья человека; умение выбирать целевые установки в своих действиях и поступках по отношению к живой природе, своему здоровью и здоровью окружающих;

18) умение использовать приобретенные знания и навыки для здорового образа жизни, сбалансированного питания и физической активности; неприятие вредных привычек и зависимостей; умение противодействовать лженаучным манипуляциям в области здоровья;

19) овладение приемами оказания первой помощи человеку, выращивания культурных растений и ухода за домашними животными.

45.7.6. По учебному предмету "Биология" (на углубленном уровне):

1) умение характеризовать систему биологических наук, включающую в себя молекулярную биологию, цитологию, гистологию, морфологию, анатомию, физиологию, генетику и экологию;

2) знание основных положений клеточной теории, основ эволюционной теории Ч. Дарвина, законов Г. Менделя, хромосомной теории наследственности Т. Моргана, закона Харди-Вайнберга, закона гомологических рядов Н.И. Вавилова, основных этапов возникновения и развития жизни на Земле, основных этапов возникновения и развития жизни на Земле, биогеографических правил Аллена, Глогера и Бергмана, основных геохимических циклов; умение свободно оперировать понятиями экосистема, экологическая пирамида, трофическая сеть, биоразнообразие, особо охраняемые природные территории (резерваты), заповедники, национальные парки, биосферные резерваты; знать, что такое Красная книга; умение характеризовать место человека в системе животного мира, основные этапы и факторы его эволюции;

3) умение свободно оперировать знаниями анатомии, гистологии и физиологии растений, животных и человека, объяснять, в чем заключаются особенности организменного уровня организации жизни, характеризовать основные этапы онтогенеза растений, животных и человека;

4) понимание механизма самовоспроизведения клеток; представление об основных этапах деления клеток прокариот и эукариот, о митозе и мейозе, о роли клеточного ядра, строении и функции хромосом, о генах и геноме, об основах генетической инженерии и геномики; понимание значения работ по расшифровке геномов вирусов, бактерий, грибов, растений и животных; умение характеризовать подходы к анализу больших данных в биологии, характеризовать цели и задачи биоинформатики;

5) умение объяснять причины наследственных заболеваний, различать среди них моногенные и полигенные, знать механизмы возникновения наиболее распространенных из них, используя при этом понятия ген, мутация, хромосома, геном; умение свободно решать качественные и количественные задачи, используя основные наследуемые и ненаследуемые показатели сравниваемых индивидуумов и показатели состояния их здоровья; умение понимать и объяснять принципы современных биомедицинских методов; умение понимать принципы этики биомедицинских исследований и клинических испытаний;

6) умение характеризовать признаки растений и животных, объяснять наличие в пределах одного вида растений и животных форм, контрастных по одному и тому же признаку, различать среди них моногенные и полигенные, используя при этом понятия ген, мутация, хромосома, геном; умение свободно оперировать понятиями фенотип, генотип, наследственность и изменчивость, генетическое разнообразие, генетические ресурсы растений, животных и микроорганизмов, сорт, порода, штамм; умение решать качественные и количественные задачи, используя основные наследуемые и ненаследуемые показатели сравниваемых особей; понимание принципов современных методов создания сортов растений, пород животных и штаммов микроорганизмов; понимание целей и задач селекции и биотехнологии, основные принципы и требования продовольственной безопасности и биобезопасности;

7) понимание особенностей надорганизменного уровня организации жизни; умение оперировать понятиями микрофлора, микробном, микросимбионт; умение свободно оперировать знаниями о причинах распространенных инфекционных заболеваний животных и человека и о причинах распространенных болезней растений, связывая их с жизненными циклами и организацией геномов вирусов, бактерий, простейших и паразитических насекомых; понимание принципов профилактики и лечения распространенных инфекционных заболеваний животных и человека и принципов борьбы с патогенами и вредителями растений;

8) интерес к углублению биологических знаний и выбору биологии как профильного предмета на уровне среднего общего образования для будущей профессиональной деятельности в области биологии, медицины, экологии, ветеринарии, сельского хозяйства, пищевой промышленности, психологии, искусства, спорта.

45.8. Предметные результаты по предметной области "Основы духовно-нравственной культуры народов России" должны обеспечивать:

1) понимание вклада представителей различных народов России в формирования ее цивилизационного наследия;

2) понимание ценности многообразия культурных укладов народов, Российской Федерации;

3) поддержку интереса к традициям собственного народа и народов, проживающих в Российской Федерации;

4) знание исторических примеров взаимопомощи и сотрудничества народов Российской Федерации;

5) формирование уважительного отношения к национальным и этническим ценностям, религиозным чувствам народов Российской Федерации;

6) осознание ценности межнационального и межрелигиозного согласия;

7) формирование представлений об образцах и примерах традиционного духовного наследия народов Российской Федерации.

Предметные результаты по предметной области "Основы духовно-нравственной культуры народов России" конкретизируются Организацией с учетом выбранного по заявлению обучающихся, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся из

перечня, предлагаемого Организацией, учебного курса (учебного модуля) по указанной предметной области, предусматривающего региональные, национальные и этнокультурные особенности региона.

45.9. Предметные результаты по предметной области "Искусство" должны обеспечивать:

45.9.1. По учебному предмету "Изобразительное искусство":

1) сформированность системы знаний: в области основ изобразительной грамоты (конструктивный рисунок; перспективное построение изображения; передача формы предмета светом и тенью; основы цветоведения; пропорции человеческой фигуры и головы); о различных художественных материалах в изобразительном искусстве; о различных способах живописного построения изображения; о стилях и различных жанрах изобразительного искусства; о выдающихся отечественных и зарубежных художниках, скульпторах и архитекторах; о создании выразительного художественного образа и условности языка изобразительного искусства; о декоративно-прикладном искусстве (народное искусство и произведения современных художников декоративно-прикладного искусства); о различных видах дизайна; о различных способах проектной графики;

2) сформированность умений: создавать выразительные декоративно-обобщенные изображения на основе традиционных образов; владеть практическими навыками выразительного использования формы, объема, цвета, фактуры и других средств в процессе создания в конкретном материале плоскостных или объемных декоративных композиций; выбирать характер линий для создания ярких, эмоциональных образов в рисунке; воспроизводить с натуры предметы окружающей реальности, используя различные художественные материалы; создавать образы, используя все выразительные возможности цвета; изображать сложную форму предмета (силуэт) как соотношение простых геометрических фигур с соблюдением их пропорций; строить изображения простых предметов по правилам линейной перспективы; передавать с помощью света характер формы и эмоциональное напряжение в композиции; воспроизводить предметы и явления окружающей реальности по памяти и представлению (в доступной форме); выбирать и использовать различные художественные материалы для передачи собственного художественного замысла; создавать творческие

работы в материале; выражать свои мысли изобразительными средствами: выполнять эскизы дизайнерских разработок (эскизы объектов малых архитектурных форм, эскизы художественного решения различных предметов, эскизы костюмов, эскизы графических композиций, эскизы декоративных панно); использовать информационно-коммуникационные технологии в создании художественных проектов;

3) выполнение учебно-творческих работ с применением различных материалов и техник.

45.9.2. По учебному предмету "Музыка":

1) характеристику специфики музыки как вида искусства, значения музыки в художественной культуре и синтетических видах творчества, взаимосвязи между разными видами искусства на уровне общности идей, тем, художественных образов;

2) характеристику жанров народной и профессиональной музыки, форм музыки, характерных черт и образцов творчества русских и зарубежных композиторов, видов оркестров и инструментов;

3) умение узнавать на слух и характеризовать произведения русской и зарубежной классики, образцы народного музыкального творчества, произведения современных композиторов;

4) умение выразительно исполнять народные песни, песни композиторов-классиков и современных композиторов (в хоре и индивидуально), воспроизводить мелодии произведений инструментальных и вокальных жанров;

5) умение выявлять особенности интерпретации одной и той же художественной идеи, сюжета в творчестве различных композиторов;

6) умение различать звучание отдельных музыкальных инструментов, виды хора и оркестра.

Достижение результатов освоения программы основного общего образования обеспечивается посредством включения в указанную программу предметных результатов освоения модулей предметов предметной области "Искусство".

Организация вправе самостоятельно определять последовательность модулей и количество часов для освоения обучающимися модулей предметов предметной области "Искусство" (с учетом возможностей материально-технической базы Организации).

45.10. Предметные результаты по учебному предмету "Технология" предметной области "Технология" должны обеспечивать:

1) сформированность целостного представления о техносфере, сущности технологической культуры и культуры труда; осознание роли техники и технологий для прогрессивного развития общества; понимание социальных и экологических последствий развития технологий промышленного и сельскохозяйственного производства, энергетики и транспорта;

2) сформированность представлений о современном уровне развития технологий и понимания трендов технологического развития, в том числе в сфере цифровых технологий и искусственного интеллекта, роботизированных систем, ресурсосберегающей энергетики и другим приоритетным направлениям научно-технологического развития Российской Федерации; овладение основами анализа закономерностей развития технологий и навыками синтеза новых технологических решений;

3) овладение методами учебно-исследовательской и проектной деятельности, решения творческих задач, моделирования, конструирования и эстетического оформления изделий, обеспечения сохранности продуктов труда;

4) овладение средствами и формами графического отображения объектов или процессов, знаниями правил выполнения графической документации;

5) сформированность умений устанавливать взаимосвязь знаний по разным учебным предметам для решения прикладных учебных задач;

6) сформированность умений применять технологии представления, преобразования и использования информации, оценивать возможности и области применения средств и инструментов ИКТ в современном производстве или сфере обслуживания;

7) сформированность представлений о мире профессий, связанных с изучаемыми технологиями, их востребованности на рынке труда.

Достижение результатов освоения программы основного общего образования обеспечивается посредством включения в указанную программу предметных результатов освоения модулей учебного предмета "Технология".

Организация вправе самостоятельно определять последовательность модулей и количество часов для освоения обучающимися модулей учебного предмета "Технология" (с учетом возможностей материально-технической базы Организации).

45.11. Предметные результаты по предметной области "Физическая культура и основы безопасности жизнедеятельности" должны обеспечивать:

45.11.1. По учебному предмету "Физическая культура":

1) формирование привычки к здоровому образу жизни и занятиям физической культурой;

2) умение планировать самостоятельные занятия физической культурой и строить индивидуальные программы оздоровления и физического развития;

3) умение отбирать физические упражнения и регулировать физические нагрузки для самостоятельных систематических занятий с различной функциональной направленностью с учетом индивидуальных возможностей и особенностей обучающихся, планировать содержание этих занятий, включать их в режим учебного дня и учебной недели;

4) организацию самостоятельных систематических занятий физическими упражнениями с соблюдением правил техники безопасности и профилактики травматизма;

5) умение оказывать первую помощь при травмах (например: извлечение и перемещение пострадавших, проведение иммобилизации с помощью подручных средств, выполнение осмотра пострадавшего на наличие наружных кровотечений и мероприятий по их остановке);

6) умение проводить мониторинг физического развития и физической подготовленности, наблюдение за динамикой развития своих физических качеств и двигательных способностей, оценивать состояние организма и определять тренирующее воздействие занятий физическими упражнениями, определять индивидуальные режимы физической нагрузки, контролировать направленность ее воздействия на организм во время самостоятельных занятий физическими упражнениями;

7) умение выполнять комплексы общеразвивающих и корригирующих упражнений;

8) владение основами технических действий и приемами различных видов спорта, их использование в игровой и соревновательной деятельности;

9) умение повышать функциональные возможности систем организма при подготовке к выполнению нормативов Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса "Готов к труду и обороне" (ГТО).

Достижение результатов освоения программы основного общего образования обеспечивается посредством включения в указанную программу предметных результатов освоения модулей учебного предмета "Физическая культура".

Организация вправе самостоятельно определять последовательность модулей и количество часов для освоения обучающимися модулей учебного предмета "Физическая культура" (с учетом возможностей материально-технической базы Организации и природно-климатических условий региона).

45.11.2. По учебному предмету "Основы безопасности жизнедеятельности":

1) сформированность культуры безопасности жизнедеятельности на основе освоенных знаний и умений, системного и комплексного понимания значимости безопасного поведения в условиях опасных и чрезвычайных ситуаций для личности, общества и государства;

2) сформированность социально ответственного отношения к ведению здорового образа жизни, исключающего употребление наркотиков, алкоголя, курения и нанесения иного вреда собственному здоровью и здоровью окружающих;

3) сформированность активной жизненной позиции, умений и навыков личного участия в обеспечении мер безопасности личности, общества и государства;

4) понимание и признание особой роли России в обеспечении государственной и международной безопасности, обороны страны, в противодействии основным вызовам современности: терроризму, экстремизму, незаконному распространению наркотических средств;

5) сформированность чувства гордости за свою Родину, ответственного отношения к выполнению конституционного долга - защите Отечества;

6) знание и понимание роли государства и общества в решении задачи обеспечения национальной безопасности и защиты населения

от опасных и чрезвычайных ситуаций природного, техногенного и социального (в том числе террористического) характера;

7) понимание причин, механизмов возникновения и последствий распространенных видов опасных и чрезвычайных ситуаций, которые могут произойти во время пребывания в различных средах (в помещении, на улице, на природе, в общественных местах и на массовых мероприятиях, при коммуникации, при воздействии рисков культурной среды);

8) овладение знаниями и умениями применять и (или) использовать меры и средства индивидуальной защиты, приемы рационального и безопасного поведения в опасных и чрезвычайных ситуациях;

9) освоение основ медицинских знаний и владение умениями оказывать первую помощь пострадавшим при потере сознания, остановке дыхания, наружных кровотечениях, попадании инородных тел в верхние дыхательные пути, травмах различных областей тела, ожогах, отморожениях, отравлениях;

10) умение оценивать и прогнозировать неблагоприятные факторы обстановки и принимать обоснованные решения в опасной (чрезвычайной) ситуации с учетом реальных условий и возможностей;

11) освоение основ экологической культуры, методов проектирования собственной безопасной жизнедеятельности с учетом природных, техногенных и социальных рисков на территории проживания;

12) овладение знаниями и умениями предупреждения опасных и чрезвычайных ситуаций, во время пребывания в различных средах (в помещении, на улице, на природе, в общественных местах и на массовых мероприятиях, при коммуникации, при воздействии рисков культурной среды).

Достижение результатов освоения программы основного общего образования обеспечивается посредством включения в указанную программу предметных результатов освоения модулей учебного предмета "Основы безопасности жизнедеятельности".

Организация вправе самостоятельно определять последовательность модулей для освоения обучающимися модулей учебного предмета "Основы безопасности жизнедеятельности".

46. Требования к предметным, метапредметным и личностным результатам освоения обучающимися с ОВЗ определяются в примерных адаптированных основных образовательных программах основного общего образования.

Часть 2
ДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

2.1. Урок в современной школе: традиции и новаторство. Анализ урока: педагогический и психологический аспекты

Урок – основная форма, важнейшая единица организации школьного образования. Профессионализм учителя ярчайшим образом может и должен проявиться в первую очередь именно в ходе урока. Важнейшей составляющей учительского профессионализма является высокий уровень развития педагогической рефлексии. Применительно к уроку в данном случае речь идет об умении учителя осуществлять педагогический анализ урока. Психолого-педагогический анализ урока есть процесс его распознавания, направленный на раскрытие сущности и механизма осуществления урока, выяснения через это путей и причин формирования именно такого конечного результата урока и соответствия последнего его триединой (образовательной, развивающей, воспитательной) цели (*Ю. А. Конаржевский*). Умение осуществлять психолого-педагогический анализ выступает обязательным и неотъемлемым элементом профессиональной культуры современного учителя. Он является важнейшим средством стимулирования инициативы и творчества учителя в его самообразовательной деятельности, эффективным способом индивидуальной методической работы и соединения педагогической теории с практикой образовательного процесса в школе. Психолого-педагогический анализ урока можно рассматривать как сильнейший инструмент мотивации профессиональной деятельности учителя. Именно психолого-педагогический анализ урока лежит в основе обобщения и в определенной степени распространения передового и инновационного педагогического опыта, а значит, и в основе установления связей между традициями и инновациями в образовании.

В зависимости от места психолого-педагогического анализа урока в профессиональной деятельности учителя выделяют текущий, предваряющий и ретроспективный виды анализа**.**

Текущий анализ урока состоит в умении учителя по ходу урока анализировать конкретную обстановку и принимать правильные педагогические решения одновременно с ведением урока. Способность к

текущему анализу урока является проявлением высшего уровня профессиональной рефлексии. Для достижения такого совершенства требуется регулярно проводить предваряющий анализ урока (во время подготовки к нему) и ретроспективный анализ уже проведенного.

Предваряющий анализ осуществляется на этапе подготовки к уроку при подборе учебного материала, адекватного целям урока. Именно предваряющий анализ урока позволяет учителю, исходя из возрастных и индивидуальных характеристик учеников и уровня их подготовленности, прогнозировать их деятельность и поведение на основных этапах урока, а также их реакции на учебный материал. При этом требуется тщательно продумать не только то, как каждый вопрос или задание, предлагаемые учителем, связаны с темой и задачами урока, но и то, как они будут восприняты учащимися, к какой познавательной активности побудят, дадут ли что-нибудь для их личностного роста и развития. Необходимо предварительно продумать, как сделать более педагогически действенным для учащихся переход от одного вида деятельности к другому, где и когда целесообразно использовать моменты для снятия утомления. Следует учитывать при планировании урока и такие внешние, но весьма существенные моменты, как порядок урока в расписании, день недели и т.п. (каждому ясно, что работоспособность школьников на последнем уроке в пятницу значительно отличается от той, что можно ожидать на втором уроке во вторник). Чем больше факторов удастся спрогнозировать при подготовке к уроку, тем профессиональнее он будет проведен.

Ретроспективный анализ заключается в сопоставлении плана урока с его реализацией. Он помогает выявить не только достоинства и недостатки урока, но и осознать те факторы, влияние которых не было учтено при подготовке к уроку. При проведении ретроспективного анализа следует помнить, что отступление от плана урока отнюдь не всегда является упущением учителя и недостатком урока. Например, неожиданно развернувшуюся дискуссию во время урока во многих случаях можно только приветствовать, так как это свидетельствует об эмоциональной вовлеченности учащихся. В таких случаях психолого-педагогическому анализу стоит подвергнуть сам ход дискуссии: была ли она проявлением истинного интереса к проблеме или спосо-

бом оттянуть время опроса; свидетельствуют ли приводившиеся учениками аргументы о глубине или поверхностности их знаний, об их умении логически мыслить и т.п.

Составление письменного анализа урока, проводимое студентом-практикантом, требует соединения результатов текущего и ретроспективного анализа. Основная цель этой работы – развитие собственной наблюдательности и рефлексии. Последние и должны быть максимально проявлены в подготовленной письменной работе.

Для того, чтобы результат анализа урока давал возможность вскрыть причины возникновения в нем положительных или отрицательных моментов, пути формирования конечного результата его необходимо строить на основе определенной совокупности упорядоченных, взаимосвязанных правил и операций, необходимых для изучения ***процесса развертывания*** урока, а также причин, влияющих на его конечный результат. С этой точки зрения учителю важно владеть ***методикой*** анализа урока. Под методикой анализа урока понимается конкретная система указаний на то, как именно в специфических условиях педагогического процесса следует с наибольшим эффектом реализовывать общие правила и положения, связанные с теорией урока.

В арсенале учителя имеется целый набор возможных методик анализа урока, каждая из которых имеет свои возможности. ***Педагогические методики***: методика системного наблюдения и анализа этапированного урока; методика системного анализа урока от его триединой цели; методика системного анализа урока от его конечного результата; различные варианты методик поаспектного наблюдения и анализа урока (наблюдение за целевой организацией урока; наблюдение урока с точки зрения постановки и реализации образовательных, развивающих и воспитательных задач; наблюдение за уроком в логике развертывания учебной деятельности школьника; наблюдение урока с позиции «учащийся – субъект учебной деятельности»; наблюдение урока с точки зрения видов и способов проверки и оценки знаний, умений и навыков учащихся). ***Психологические методики***: методика целостного анализа урока; различные варианты методик наблюдения и анализа организации, психических познавательных процессов на уроке.

Конкретные варианты методик и возможные схемы наблюдения и анализа урока приводятся в Приложении к настоящему разделу.

Цель задания «Психолого-педагогический анализ урока» состоит в том, чтобы будущий учитель научился руководствоваться в своей работе, в оценке ее успешности или неуспешности, в выборе необходимых корректировок в последнем случае, не просто своим эмоциональным переживанием успешности или неуспешности своей работы, но осознанным пониманием того, ***что и почему*** достигает цели, а какие усилия оказываются затраченными впустую. Цель каждого урока ставится конкретно под влиянием многих факторов. Однако, никакая цель не будет достигнута, если учителю не удалось вовлечь учащихся в совместную деятельность, поскольку урок есть прежде всего совместная деятельность учителя и учеников.

В этой связи становится понятным, почему рассмотрение проблемы активизации познавательной деятельности учащихся мы начинаем с создания соответствующей ***мотивации***. Следует помнить, что задача создания собственно познавательной мотивации выходит далеко за рамки отдельного урока. Для создания и развития ее требуется долгая кропотливая работа не только учителя. Известно и подтверждено эмпирическими исследованиями, что наличием сформированных познавательных мотивов отличаются дети, обучавшиеся в младших классах по различным методическим системам развивающего обучения (*Б. Д. Эльконина-В. В. Давыдова, Л. В. Занкова, Ш. А. Амонашвили* и др.). В других случаях в школьной практике, как правило, активно используется привлечение мотивов, внешних по отношению к познавательной деятельности, но дополняющих их, что, безусловно, оказывает помощь в активизации. Таким может быть, например, введение мотивации достижения. У младших школьников это обычно работа за оценку, у подростков – соревнование между учащимися или группами учащихся, у старших – перспектива поездки на престижную олимпиаду, получения льгот при поступлении в профильный вуз и т.п.

Чрезвычайно важную роль в успешности обучения (при условии доминирования познавательных мотивов) играет мотивация успеха и мотивация боязни неудачи. ***Мотивация успеха*** однозначно позитивна. При такой мотивации действия человека направлены на достижение конструктивных, положительных результатов. Личностную активность определяет потребность в достижении успеха. ***Мотивация боязни неудачи*** относится к негативной сфере. При данном типе мотива-

ции человек стремится прежде всего избежать срыва, неудачи, порицания, наказания. Ожидание негативных последствий становится в данном случае определяющим. Еще ничего не сделав, человек уже боится возможного провала и думает о путях его предотвращения, а не о способах достижения успеха.

Внимание на уроке обычно используется и *произвольное,* и *непроизвольное*. Известно, что произвольное внимание не может быть эффективным длительное время. Поэтому способы привлечения произвольного внимания (например, «Этот вопрос обязательно будет в контрольной работе», «Именно в этом тексте Вы найдете факты, которые позволят Вам выделить идею разрешения поставленной проблемы» и т.п.) должны обязательно соседствовать с приемами удержания непроизвольного внимания: эмоциональностью рассказа, яркостью наглядных пособий, приведением примеров, связанных с непосредственным опытом школьников, сменой видов деятельности и темпа работы (т.е. предотвращения монотонности) и т.п.

В организации процесса ***восприятия*** большую роль играет создание учителем у школьников установки на восприятие с помощью постановки вопросов, на которые учащиеся должны ответить после прочтения текста, просмотра фильма или демонстрации опыта. Как правило, в процессе обучения развивается анализирующее восприятие, хотя синтетический или «угадывающий» способ восприятия не менее ценен для человеческой деятельности и, следовательно, тоже должен моделироваться в обучении. Склонность к тому или иному способу восприятия может быть и индивидуальной особенностью, но обычно у человека присутствуют оба способа восприятия, хотя и не в равной степени развитые. Для развития *аналитического* или *детализирующего восприятия* обычно используются задания на выделение деталей воспринимаемых предметов или явлений. Для развития же *синтетического* или *угадывающего восприятия* подходят задачи на узнавание предметов по нескольким характерным признакам, предъявление неясных нечетких изображений с вопросом «на что это похоже?» и т.д.

В школьном обучении огромное место традиционно отводится процессам ***памяти***. Причем уже с младших классов очень активно используется память *произвольная*, хотя и *непроизвольное запоминание* может быть и не менее эффективно. Для активизации непроизвольной

памяти информацию, предназначенную к запоминанию, требуется сделать предметом самостоятельной активности учащихся (например, предложить классифицировать выражения по признаку применимости к ним определенного правила вычисления. Тогда задача определить, подчиняется ли данное выражение правилу или нет, заставляет школьника каждый раз возвращаться к формулировке самого правила, которое таким образом непроизвольно запоминается).

Мышление, как и память, является одним из самых важных и наиболее используемых в обучении познавательных процессов, кроме того, обучение, направленное на психическое развитие человека, ставит себе целью, прежде всего развитие его мышления. Причем обычно стремятся развивать исключительно *абстрактно-логическое мышление*. Две другие формы мышления (*наглядно-действенное* и *наглядно-образное*), которые активно развиваются в дошкольном и младшем школьном возрасте, полагаются при этом менее важными, а их развитие в процессе обучения необязательным. Однако уже достаточно давно известно и принято, что для успешной работы в различных областях человеческой деятельности недостаточно развития только словесно-логического мышления. Поэтому развитие словесно-логического мышления в обучении не должно приводить к угнетению или забыванию наглядных форм мышления, а лишь к преодолению непосредственной наглядности, мешающей установлению внутренних закономерностей. Создание наглядных образов и схем часто помогает уяснить соотношение весьма абстрактных понятий. Наглядный образ в этом случае представляет собой уже то конкретное, которое завершает ступень познания от абстрактного к конкретному и не может, следовательно, считаться чем-то низшим по отношению к абстрактному понятию. Недостаточное развитие наглядно-действенного мышления может приводить к ситуации практической беспомощности человека, когда он при обширных теоретических знаниях о том, что следует делать, не знает, как это сделать.

Кроме того, следование правилам формальной логики не может считаться идеалом человеческого мышления. Во-первых, большая часть процессов во Вселенной происходят по законам логики диалектической, а во-вторых, потому, что иногда строгое следование логике может сделать невозможным *творческое мышление.*

Здесь мы уже вплотную подошли к очень интересному и весьма мало изученному процессу ***воображения***. Как правило, развитию воображения уделяется внимание на уроках изобразительного искусства, музыки, труда и изредка литературы. Тем самым неявно полагается, что творческое воображение имеет место лишь в художественной деятельности. Однако, невостребованность воображения на всех остальных уроках ведет к пассивности мыслительной деятельности школьников, лишает их способности к продуктивному мышлению. Такие учащиеся испытывают растерянность при отсутствии алгоритма действий и оказываются способными к эффективной деятельности лишь в узких рамках четко заданных условий. Эти особенности познавательной сферы могут приводить, и вообще, к снижению творческого потенциала личности. Включение в учебный процесс заданий хотя бы на воссоздающее воображение (например, «придумать задачу к такому-то решению» или «составить предложение по заданной схеме» с поощрением именно нестандартных, разнообразных выполнений) способно весьма существенно корректировать процесс умственного развития школьника, не допуская сильного доминирования репродуктивного и формально-логического мышления в ущерб мышлению творческому и продуктивному.

Успешность обучения в значительной мере зависит от целого ряда психологических особенностей, среди которых важное место занимают ***обучаемость*** и ***обученность*** учащихся. Психологи *(Б. Г. Ананьев, Н. А. Менчинская, З. И. Калмыкова* и др.) определяют ***обучаемость*** как восприимчивость к обучению; как способность достигать в более короткий срок более высокого уровня усвоения учебного материала; как ансамбль интеллектуальных свойств человека, которые ускорят продвижение ученика в усвоении нового за счет использования наиболее рациональных способов организации познавательной деятельности. В обучаемости проявляются потенциальные возможности мышления человека, его умение организовать свою познавательную деятельность, направить ее на решение определенных задач. Среди ***слагаемых обучаемости*** такие свойства мышления, как обобщенность мыслительной деятельности, самостоятельность мышления, экономичность мышления, осознанность мыслительной деятельности, гибкость мыслительных процессов (т.е. легкость или трудность приспособления к изменяющимся условиям учебных задач), смысловая память.

Обучаемость не является постоянным и неизменным свойством личности. Чтобы повысить уровень обучаемости школьников, необходима длительная работа учителя, способствующая общему умственному развитию учащихся, направленная на развитие у школьников отмеченных выше свойств мышления и положительной мотивации учения. Успех этой работы в существенной мере определяется качеством содержания учебного материала и учебных заданий, адресованных учащимся.

В школьной практике обучаемость и успеваемость могут не совпадать. Высокая обучаемость еще не гарантирует высокой успеваемости, поскольку последняя связана с волевыми и другими качествами личности. В то же время низкая обучаемость весьма затрудняет процесс учения школьника. Поэтому повышение обучаемости учащихся выступает как важнейшая педагогическая задача, связанная с реализацией развивающих возможностей обучения.

Под ***обученностью*** понимают те знания, умения и навыки, которыми овладел учащийся к данному времени (*И. Унт)*. Если умственные способности (обучаемость) представляют собой потенциальные возможности, предпосылки для учения, то обученность является содержательной базой для реализации способностей.

Одним из наиболее удобных и эффективных методов диагностики знаний, умений и навыков оказываются предметные тесты. Предметный тест состоит из коротких заданий, на которые учащийся должен реагировать или составлениями ответа, или комбинированием предложенных ему готовых ответов (выбор правильного ответа, объединение подходящих элементов, суждение о правильности представленных ответов).

Полноценное овладение школьниками содержанием учебного материала предполагает последовательное прохождение через три ***уровня усвоения*** (*И. Я. Лернер*), определяющих соответствующие уровни обученности:

- уровень осознанно воспринятого и зафиксированного в памяти знания;
- уровень готовности к применению его в сходных условиях по образцу;
- уровень готовности к творческому применению знаний в новых неожиданных ситуациях.

На каждом новом уровне ученик не только углубляет содержание знания, т.е. узнает новые его связи, но и усваивает другие виды содержания образования – опыт выполнения способов деятельности по образцу (умения и навыки) и опыт творческой деятельности.

Проектируя процесс обучения, следует учитывать, что ***современная теория содержания образования*** (авторы – *М. Н. Скаткин и И. Я. Лернер*) отвергает знаниево-ориентированный подход в понимании того, чему учить детей в школе. Взамен она предлагает культуроцентрированный подход к определению сущности содержания образования: структура содержания образования в школе должна соответствовать структуре культуры общества и предполагать наличие четырех обязательных элементов:

I – система знаний о мире;

II – система общих интеллектуальных и практических умений и навыков;

III – опыт творческой деятельности;

IV – опыт эмоционально-ценностного отношения к миру, друг к другу, к себе самому.

Под ***содержанием образования*** понимают педагогически адаптированную систему знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-ценностного отношения к миру, освоение которой обеспечивает становление культуросообразной личности, подготовленной к сохранению и развитию материальной и духовной культуры общества (*И. Я. Лернер*).

Каждый из четырех элементов в структуре содержания образования выполняет свою специфическую, несводимую к другим функцию в формировании ***культуросообразной личности***. Вместе с тем все элементы взаимосвязаны друг с другом: усвоение каждого элемента влияет на уровень и качество усвоения других элементов.

Знания являются основным элементом в структуре содержания образования. Их основные функции – служить созданию общей картины мира, инструментом практической и познавательной деятельности, основой целостного мировоззрения. Чтобы знания выполнили свои функции, необходимо, чтобы они охватывали разнообразные области знаний и представляли различные виды. Виды знаний: основные понятия и термины; факты повседневной действительности и науки;

основные законы науки; теории; знания о способах деятельности; оценочные знания.

Умения и навыки представляют собой опыт осуществления известных способов деятельности. Система интеллектуальных и практических умений и навыков является основой множества конкретных деятельностей и обеспечивает подрастающему поколению способность сохранять культуру общества. Чтобы умения реализовали свою функцию, необходимо, чтобы в содержании образования были представлены не только предметные умения, соответствующие различным сферам деятельности, но и метапредметные умения, имеющие универсальный характер и включающие общеучебные/учебные (способы самоорганизации, саморегуляции и самоуправления школьниками своей деятельностью по освоению предметного содержания), познавательные (способы познания) и коммуникативные умения.

Опыт творческой деятельности призван обеспечить подрастающему поколению готовность к поиску решения новых проблем, к творческому преобразованию действительности и дальнейшему развитию культуры. *Содержание опыта творческой деятельности* характеризуется наличием у человека ряда *черт творческой деятельности:*

- самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию;
- видение новой проблемы в знакомой ситуации;
- видение новой функции объекта;
- видение альтернативы решения и способов решения;
- самостоятельное комбинирование известных способов деятельности в новый;
- структурное мышление.

Важнейшей предпосылкой усвоения отмеченных черт творческой деятельности в процессе решения проблемных задач является сформированность ряда *поисковых умений*: соотносить друг с другом все данные в условии задачи и ее вопросы; соотносить решение задачи с ее вопросом; соотносить каждый шаг поиска с другим и с вопросом; доказывать необходимость и убедительность каждого суждения, операции, конечных результатов; проверять полноту и достаточность доказательств и решения.

Опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности состоит не в знаниях и не в умениях (хотя и опирается на них), а

в воспитанности, проявляющейся в мировоззрении, в убеждениях человека в истинности духовных ценностей и норм отношения к самому себе и к миру. Воспитанность проявляется в единстве знаний, убеждений, чувствований и практического действия, которое демонстрирует человек в своем поведении, интеллектуальной и практической деятельности, в общении с другими людьми.

2.2. Цель, содержание, результаты образовательной деятельности с позиций реализации ФГОС

Содержание образования реализуется в практике образования в соответствии с целевыми установками **Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС)**, которые представляют собой совокупность обязательных требований к образованию различных уровней – от детских садов до организаций повышения квалификации. ФГОС устанавливают качественные и количественные критерии в образовании, которые имеют силу закона и должны соблюдаться организациями общего образования.

В соответствии с требованиями ФГОС в организациях общего образования разрабатывается **Основная образовательная программа (ООП)**, представляющая собой документ, в котором определяются цели, задачи, планируемые результаты, содержание и организация образовательного процесса на определенной ступени общего образования. ООП направленна на формирование общей культуры, духовно-нравственное, гражданское, социальное, личностное и интеллектуальное развитие обучающихся; ее реализация обеспечивает достижение социальной успешности обучающихся, развитие их творческих, физических способностей, сохранение и укрепление здоровья.

Основная образовательная программа реализуется образовательной организацией через урочную и внеурочную деятельность с соблюдением требований государственных санитарно-эпидемиологических правил и норм.

Результат освоения основной образовательной программы – личностные результаты, метапредметные результаты и предметные результаты, которые характеризуют качество образования школьников.

Личностный результат – готовность и способность обучающихся к саморазвитию, сформированность их мотивации к обучению

и познанию, ценностно-смысловые установки обучающихся, отражающие их личностные и гражданские позиции в деятельности, социальные компетенции, способность ставить цели и строить планы, способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме; индивидуальные психологические характеристики личности.

Метапредметный результат – освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (УУД) (познавательные, регулятивные, коммуникативные), которые, будучи освоенными обучающимися, превращаются в их универсальные учебные умения и определяют способность использовать их в учебной, познавательной и социальной практике.

Предметный результат – освоенные обучающимися в ходе изучения учебного предмета умения специфические для данной предметной области, виды деятельности по получению нового знания в рамках учебного предмета, его преобразованию и применению, а также систему основополагающих элементов научного знания, лежащих в основе современной научной картины мира.

2.3. Деятельностный подход как методологическая основа проектирования и анализа современного урока

Проектирование, проведение и анализ современного урока невозможен без глубокого осмысления и учета специфики процессов, происходящих в современном школьном обучении. В этой связи необходимо обратиться к анализу Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), которые определяют требования к организации современного обучения.

Ключевой особенностью ФГОС является то, что методологической основой стандартов выступает деятельностный подход к обучению, который обусловливает обновление психолого-педагогических позиций, отражающих специфику организации современного обучения.

Многие годы традиционной целью школьного образования было овладение системой знаний, составляющих основу наук. Память учеников загружалась многочисленными фактами, именами, понятиями. Именно поэтому выпускники российской школы по уровню фактических знаний заметно превосходили своих сверстников из большинства

стран. Однако анализ результатов проводимых за последние два десятилетия международных сравнительных исследований убеждает в том, что российским школьникам лучше учащихся многих других стран удавалось выполнять задания репродуктивного характера. Вместе с тем обнаруживалась и другая тенденция. Суть ее состояла в том, что при выполнении заданий на применение знаний в практических, жизненных ситуациях, содержание которых было представлено в необычной, нестандартной форме, в которых требуется провести анализ данных или их интерпретацию, сформулировать вывод или назвать последствия тех или иных изменений, российские школьники существенно проигрывали. При выполнении заданий, связанных с пониманием методологических аспектов научного знания, использованием научных методов наблюдения, классификации, сравнения, формулирования гипотез и выводов, планирования эксперимента интерпретации данных и проведения исследования, российские школьники также демонстрировали значительно более низкие результаты. Эти и другие выводы заставляли серьезно задумываться над вопросом о необходимости изменения принципиальных основ организации школьного обучения в направлении смещения акцентов с усвоения научного знания как готовых результатов кем-то осуществленного познания на овладение способами взаимодействия с миром посредством включения обучающихся в процесс познания не столько в форме усвоения готового, сколько посредством обнаружения недостаточности имеющегося у них опыта, формулирования вопросов, обращенных к поиску нового, и включения в познавательную деятельность, результатом которой будет обретение школьниками опыта постоянного выхода за пределы освоенного. Такие представления соответствовали обновленному пониманию качества школьного образования начала XXI века. На первый план выступала готовность человека к жизненному самоопределению, самосовершенствованию, саморазвитию и самообразованию, что отражает присущую человеку способность быть свободным и творческим существом.

Трансформация представлений о качестве образования современного человека требовало изменения характера учебного процесса, а главное – способов деятельности обучающихся в нем. Подобное изменение стало возможным благодаря изменению философских основ процесса обучения, которые отражены в ФГОС с опорой на положения

деятельностного подхода. Сегодня деятельностный подход рассматривается как исходная методологическая установка теории и практики обучения.

Различные аспекты деятельностного подхода разрабатывались в исследованиях Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна и др. Деятельностный подход основан на сформулированном С. Л. Рубинштейном принципе о том, что психика личности неразрывно связана с его деятельностью и ей же обусловлена. При этом психологи исходят из представления о деятельности как преднамеренной активности человека, которая проявляется в процессе его взаимодействия с окружающим миром, направленного на решение жизненно важных задач, определяющих существование и развитие человека. Деятельность связана с особым видом социальной активности, свойственной только человеку и имеющей созидательный, сознательный, целенаправленный характер, включая в себя цель, мотив, способы, условия и планируемый результат. С. Л. Рубинштейн сформулировал идею, составляющую основу деятельностного подхода в педагогике, следующим образом: «Субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется; он в них созидается и определяется. По тому, что он делает, можно определить, что он есть: направлением его деятельности можно определять и формировать его самого. На этом только и зиждется возможность педагогики».[22]

По мнению Н. Ф. Талызиной, сущностная характеристика деятельностного подхода в отличии от всех других связана с тем, что «анализу подвергается реальный процесс взаимодействия человека с миром, взятый в его целостности и протекающий как процесс решения задачи. Все предшествующие подходы из этой системы деятельности «выдергивали» отдельные элементы и, абстрагируя их от системы, анализировали их сами по себе».[23]

Как видим, деятельностный подход – это подход к организации процесса обучения, приоритетной целью которого выступает формирование у школьников опыта самоопределения в учебном процессе. Прежде всего внимание должно быть сосредоточено не на накопление

---

[22] Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. В 2-х тт. – М., 1989. – Т. 1. – С. 41.

[23] Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. – М.: Академия, 1998. – С. 6.

учащимися ЗУН в узкой предметной области, а на становление личностного начала обучающихся, их готовности к «самостроительству» в процессе деятельности в предметном мире. Как подчеркивал А. А. Леонтьев, «процесс учения – это процесс деятельности ученика, направленный на становление его сознания и его личности в целом. Вот что такое «деятельностный подход» в образовании!».[24]

Под деятельностным подходом понимают такой способ организации учебно-познавательной деятельности обучаемых, при котором они являются не просто «приёмниками» информации, а сами активно участвуют в учебном процессе, «добывают знания» (М. Н. Скаткин), работая с различными источниками информации и занимая при этом субъектную позицию.

Понятия «субъект», «субъектная позиция» пришли в педагогику из психологии и являются относительно новыми для научного педагогического знания. Их использование свидетельствуют об усилении психологических позиций педагогики в связи с использованием идей деятельностного подхода.

В современной психологии понятие «субъект» уже оформилось как особое научное понятие. По утверждению А. В. Брушлинского, субъект – это наиболее широкое понятие, которое обобщенно раскрывает внутреннюю природу развивающегося единства всех качеств человека. Быть субъектом «значит инициировать и осуществлять изначально практическую деятельность, общение, поведение, познание, созерцание и другие виды специфической человеческой активности (творческой, нравственной, свободной) и добиваться необходимых результатов».[25] В понятии «субъект деятельности» заключено такое качество разнообразных проявлений человека, которое характеризует его на высшем уровне проявления активности, системности и автономности. В качестве субъекта человек способен «относиться к самому себе, оценивать способы деятельности, контролировать ее ход и результаты, изменять ее приемы».[26] Поэтому основными характеристиками субъ-

[24] Леонтьев А.А. Что такое деятельностный подход образовании? // Начальная школа: плюс-минус. 2002. – № 1. – С. 4.

[25] Брушлинский А. В. Деятельностный подход и психологическая наука // Вопросы философии. 2001. – № 2. – С. 94.

[26] Слободчиков В. И., Исаев Е.И. Психология человека: Введение в психологию субъективности. – М., 1995. – С. 250.

екта признаются активность, способность к саморегуляции, самостоятельность и творческость (К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский и др.). Так, В. С.Лазарев обращает внимание на то, что «функции субъекта отличны от тех, которые принято рассматривать в качестве высших психических и которые соответствуют пониманию человека как индивида. В качестве субъекта человек анализирует ситуацию, оценивает ее, ставит цели, планирует их достижение, принимает решения, контролирует практические действия, т.е. он строит свою деятельность, реализуя функции анализа, оценки, целеполагания, планирования, принятия решений и т.д. Конечно, эти функции выполняются благодаря восприятию, памяти, мышлению, воображению, но по отношению к последним они являются интегративными образованиями».[27] В. В. Давыдов,[28] исследуя развивающие возможности обучения, подчеркивал, что развитие школьников в обучении, соотносимо не столько с высоким уровнем развития отдельных психических функций, сколько с их субъектными проявлениями, которые характеризуют способность школьников самостоятельно организовывать свою продуктивную познавательную деятельность, активно изменять и совершенствовать ход и результаты познания, управлять им на основе механизмов саморегуляции, способность к которой исследователи выделяют как главнейшую характеристику субъекта (К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский), как его функциональное средство, позволяющее мобилизовать свои личностные и когнитивные возможности для реализации собственной активности, для достижения принятых целей (О. А. Конопкин, В И. Моросанова, А. К. Осницкий). Целостный подход к рассмотрению субъекта деятельности предполагает, по мнению А. К. Осницкого, выделение двух видов саморегуляции, связанной с осознанным управлением человеком своей активностью, – деятельностной и личностной.[29] При этом деятельностная саморегуляция, при которой школьник выступает в качестве субъекта целостной познавательной деятельности, характеризуется способностью к формулированию целей и задач познания, к выбору путей достижения конечных результатов, к подведению итогов познания. Личностная саморегуляция,

[27] Лазарев В. С. Проблемы понимания психического развития в культурно-исторической теории деятельности // Вопросы психологии. 1999. – № 3. – С. 19.

[28] Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. – М., 1996.

[29] Осницкий А. К. Психология самостоятельности. – М., 1996.

при которой школьник выступает в качестве субъекта отношения в познании, характеризуется способностью к определению школьником своего отношения к познавательной задаче, к выстраиванию своего отношения таким образом, чтобы решение задачи стало для него необходимым и личностно значимым.

Таким образом, используя понятие «субъект» для описания особенностей современного процесса обучения, целесообразно говорить о трех качественно различных уровнях проявления школьником субъектной позиции в обучения: уровень отдельных действий (уровень субъекта действий), уровень целостной деятельности (уровень субъекта целостной деятельности) и уровень отношений (уровень субъекта отношений, т.е. личности)[30].

1-й уровень субъектной позиции школьников проявляется в способности школьников осуществлять саморегуляцию в процессе организованного учителем усвоения нового, допускающего самоуправление лишь отдельными познавательными действиями в соответствии с заданной учителем структурой предметного знания. Позиция субъекта отдельных познавательных действий обеспечивается формированием у школьников совокупности логических знаний и логических умений, обусловливающих усвоение логической структуры содержания предмета в результате осознанного и произвольного оперирования предметным содержанием. Отметим, что доминирование субъектной позиции школьника подобного качества характерно для традиционного обучения.

2-й, более высокий уровень субъектной позиции школьников проявляется в их способности к деятельностной саморегуляции познанием, к самоуправлению процессом «открытия» нового в условиях самостоятельной разработки и реализации познавательной стратегии, построенной в форме исследовательской деятельности. Готовность выступать субъектами целостной познавательной деятельности обеспечивается формированием у школьников совокупности *методологических знаний и умений; учебных умений* (выделять и формулировать познавательные задачи, разрабатывать стратегии познания, побуждать себя к познанию, контролировать и оценивать качество полученных

[30] Селиверстова Е.Н. Современная дидактика: от школы знания к школе созидания. 2-е изд. испр. – Владимир : ВлГУ, 2017.

познавательных результатов и др.), а также *поисковых умений* (соотносить друг с другом все данные в условии задачи и ее вопрос; соотносить решение задачи с ее вопросом; соотносить каждый шаг поиска с другими и с вопросом задачи; доказывать необходимость и убедительность каждого суждения, операции и конечных решений; проверять полноту и достаточность доказательства и решения и др.). Субъектная позиция рассматриваемого качества являются характерной для проблемно-развивающего обучения.

3-й уровень субъектной позиции школьников раскрывает себя через их способность к личностной, ценностно-смысловой саморегуляции познанием, предполагающей, что школьник не только самоуправляет открытием нового, но и при этом вырабатывает субъективно избирательное, рефлексивно-смысловое отношение к научному знанию, с точки зрения которого последнее обретает личностный смысл, а само познание приобретает в силу этого форму самодеятельности, самосовершенствования и самообразования. Позиция субъекта отношения в познании обеспечивается формированием у школьников совокупности *ценностей,* соответствующих ценностям культуры и определяющих их ценностно-смысловое отношение к познанию, а также совокупности *рефлексивно-смысловых умений* (соотносить цели познания и цели жизнедеятельности; оценивать способы познания с позиций ценностно-смысловых предпочтений; осуществлять выбор целей, задач, средств и способов познания с учетом личностных предпочтений; приспосабливать способы познания под особенности индивидуального познавательного стиля; вступать и поддерживать различные виды диалогов и др.). Субъектная позиция этого уровня характерна для личностно ориентированного обучения.

Таким образом, целью деятельностного подхода является воспитание личности ребенка как субъекта жизнедеятельности, достигающего высших уровней субъектной позиции. Быть субъектом – быть хозяином и распорядителем своей жизни и различных видов деятельностей: ставить цели, обнаруживать и решать актуальные задачи, принимать решения, отвечая за их результаты. Именно с этим связано принципиально новое понимание во ФГОС требований к результатам обучения, которое наряду с *предметными результатами* предполагает *личностные результаты*, включающие готовность и способность обу-

чающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, правосознание, экологическую культуру, способность ставить цели и строить жизненные планы, способность к осознанию российской гражданской идентичности в поликультурном социуме и личностные результаты, а также *метапредметные результаты,* включающие освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность их использования в познавательной и социальной практике, самостоятельность в планировании и осуществлении учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, способность к построению индивидуальной образовательной траектории, владение навыками учебно-исследовательской, проектной и социальной деятельности.

Итак, центральная идея деятельностного подхода в обучении связана не с самой деятельностью как таковой, а с такой организацией деятельности обучающегося, которая обеспечивает формирование и развитие субъектных начал школьника, позволяющих ему осваивать функции инициирования, самоорганизации и саморегуляции активности в различных сферах жизнедеятельности. Поэтому деятельностный подход в обучении состоит в использовании разнообразных педагогических средств для того, чтобы организовывать разнообразную, интенсивную и постоянно усложняющуюся деятельность обучающихся. Он предполагает применение таких методов, форм и приемов в организации обучения, которые бы обеспечивали обогащение собственно человеческого потенциала обучающихся, который, как известно, связан не столько с готовностью четкого действия по инструкции в соответствии с освоенными способами алгоритмических действий, сколько со становлением сил духовности и созидательности, проявляющихся в возможностях человека самореализовываться, т.е. удовлетворять свои интересы и потребности, выбирать «способы поступания» (М. М. Бахтин), разрабатывать стратегию и тактику своей жизнедеятельности на основе свободного выбора и выстраивания своего жизненного пути, руководствуясь при этом ценностями культуры и последовательно

приобретая опыт собственно человеческого (культуросообразного) самоопределения, основанного на принципах культуры, а не естественного отбора.

Как видим, деятельностный подход, обеспечивая ориентацию образовательного процесса на становлении субъектности школьника, акцентирует внимание на необходимости учета жизненных планов, ценностных ориентаций, индивидуальных предпочтений и других характеристик субъективного мира школьников, а потому по своей сути выступает в качестве личностно-деятельностного подхода.

Исходя из этого, важно понимать, что сущность обучения с точки зрения деятельностного подхода заключается в том, что в центр внимания попадает не просто деятельность школьника, а *совместная деятельност*ь учителя и обучающихся по реализации *совместно* выработанных целей и задач, определяющих разнообразные варианты включения школьников в познавательную деятельность. Таким образом существенно, что в качестве общей цели обучения в условиях реализации деятельностного подхода становится человек, способный испытывать ценностно-смысловое отношение к познавательной деятельности, рассматривая ее как жизненную необходимость, превращать собственную познавательную деятельность в предмет практического преобразования, относиться к самому себе, оценивать себя, выбирая способы своей познавательной деятельности, контролировать ее ход и результаты, соотносить ее с контекстом собственной жизнедеятельности.

При данном подходе к обучению основой работы учащихся будет решение познавательных задач, связанных с освоением различных, значимых для них деятельностей, особенно таких новых видов, как учебной, учебно-исследовательской, поисково-конструкторской, проектной и др. При этом существенно, что из потребителя знаний учащийся становится активным субъектом образовательной деятельности. Итак, при освоении учащимися определенных видов человеческой деятельности, через освоение учебной деятельности и при соответствующей организации и отборе содержания для учебного пространства происходит первичное самоопределение школьников, которое в дальнейшем может задать определённую траекторию жизненного пути. Категория деятельности при таком подходе к обучению является фундаментальной и смыслообразующей для всего процесса обучения.

С позиций методологии деятельностного подхода к обучению бесспорным является утверждение, что в первую очередь необходимо учить школьников учиться, т.е. формировать систему общих и специальных приемов учебной деятельности (как умственной, так и практической). В этой связи особенно актуальной является формирование общеучебных умений и навыков, носящих универсальных характер и называемых «умением учиться», т.к. его наличие означает готовность обучающихся в каждом конкретном случае рационально организовывать свою учебно-познавательную деятельность. Достаточно полный перечень таких общеучебных умений был составлен И. Я. Лернером еще в начале 80-х гг. XX века[31] и до сих пор не потерял своей актуальности.

Руководствуясь требованиями деятельностного подхода, ФГОС вводит новое понятие – ***учебная ситуация***, под которым подразумевается такая особая единица учебного процесса, в которой дети с помощью учителя обнаруживают предмет своего действия, исследуют его, совершая разнообразные учебные действия, преобразуют его, например, переформулируют, или предлагают свое описание и т.д., частично – запоминают. В связи с новыми требованиями перед учителем ставится задача научиться создавать учебные ситуации как особые структурные единицы учебной деятельности, а также уметь переводить учебные задачи в учебную ситуацию.

Создание учебной ситуации должно строиться с учетом:

• возраста ребенка;

• специфики учебного предмета;

• меры освоения универсальных учебных действий (УУД), обозначенных во ФГОС, что определяет уровень сформированности универсальных учебных умений (общеучебных, коммуникативных и познавательных умений);

Практика показывает, что *для создания учебной ситуации могут использоваться различные приемы*:

• предъявить противоречивые факты, теории;

• обнажить житейское представление и предъявить научный факт;

---

[31] Лернер И.Я. Учебные умения и их отражение в учебниках // Проблемы школьного учебника. Вып. 12. – М., 1983. – С. 228-234. (Список учебных умений, составленных И. Я. Лернером см. в Приложении 8.)

• использовать приемы «яркое пятно», «актуальность».

Учебной ситуацией может стать задание составить таблицу, график или диаграмму по содержанию прочитанного текста, алгоритм по определенному правилу или выполнение задания: объяснить содержание прочитанного текста ученику класса или практическая работа и т.д. При этом изучаемый учебный материал выступает как материал для создания учебной ситуации, в которой ребенок совершает некоторые действия (работает со справочной литературой, анализирует текст, находит орфограммы, группируя их или выделяя среди них группы, осваивает характерные для предмета способы действия, т.е. приобретает наряду с предметными познавательные и коммуникативные компетенции и т.п.).

Подводя промежуточные выводы, следует подчеркнуть, что ***деятельностный подход обусловливает изменение общей парадигмы современного школьного образования, которая находит отражение в переходе***:

- от определения цели школьного обучения как усвоения знаний, умений, навыков к определению этой цели как формирования умения учиться;
- от стихийности учебной деятельности школьников к стратегии ее целенаправленной организации и планомерного формирования;
- от изолированного изучения учащимися системы научных понятий, к включению содержания обучения в контекст решения значимых жизненных задач, т.е. в контекст жизнедеятельности школьников;
- от индивидуальной формы усвоения знаний к признанию решающей роли учебного сотрудничества в достижении целей обучения.

Для построения, проведения и анализа урока в рамках ФГОС важно иметь представление о том, какими должны быть ***критерии результативности урока*** вне зависимости от того, какой типологии уроков мы придерживаемся. *Считаем целесообразным выделить следующую совокупность таких критериев*:

1) цели урока задаются с тенденцией передачи ряда функций от учителя к ученику;

2) учитель систематически обучает детей осуществлять осознанные рефлексивные действия (оценивать свою готовность, обнаруживать незнание, находить причины затруднений и т.п.), формируя тем самым рефлексивные умения;

3) используются разнообразные формы, методы и приемы обучения, повышающие степень субъектной активности обучающихся в учебном процессе;

4) учитель владеет технологией диалога, обучает учащихся формулировать и задавать вопросы, вырабатывать и представлять собственную позицию, формулировать собственное мнение;

5) учитель эффективно (адекватно цели урока) сочетает репродуктивную и творческую познавательную деятельность обучающихся, учит школьников работать как по освоенным правилам, так и на основе модификации известных и разработки новых правил;

6) на уроке задаются задачи и четкие критерии самоконтроля и самооценки (происходит целенаправленное формирование контрольно-оценочной деятельности у обучающихся);

7) учитель добивается осмысления учебного материала всеми учащимися, варьируя используемые специальные приемы с учетом психологических и личностных особенностей обучающихся;

8) учитель стремится оценивать реальное продвижение каждого ученика, поощряет и поддерживает минимальные успехи обучающихся;

9) учитель специально планирует коммуникативные задачи урока.

10) учитель стимулирует, принимает и поощряет выражаемую учеником собственную позицию, формулируемое им иное мнение, обучает корректным формам их выражения;

11) стиль, тон отношений, задаваемый на уроке, создают атмосферу сотрудничества, сотворчества, психологического комфорта, основанного на взаимной поддержке и взаимной помощи обучающихся и учителя;

12) для урока свойственен субъект-субъектный характер отношений, проявляющийся на личностном уровне взаимодействия «учитель – ученик» (посредством равноправия разных мнений, оценок, суж-

дений; через совместно-распределенную деятельность учителя и обучающихся; с помощью обмена оценочными суждениями и т.д.) и приводящий к тому, что ученик фактически становится соавтором урока.

Как видим, рассмотренная специфика деятельностного подхода приводит к трансформации различных сторон в организации процесса обучения.

Во-первых, он реализуется в самом определении целей обучения, а значит, в требованиях к его планируемым результатам, которые престают быть только предметными и дополняются личностными и метапредметными.

Во-вторых, приоритетом современного обучения становится не только освоение учащимися конкретных предметных знаний и навыков в рамках отдельных дисциплин, но и совокупности «универсальных учебных действий», превращающихся в освоенные школьниками универсальные учебные умения. В этом смысле универсальные учебные умения представляют собой и планируемый результат процесса обучения, и одновременно условие усвоения знаний, умений, опыта творческой деятельности, а также опыта ценностей и отношений.

В-третьих, деятельностный подход реализуется в требованиях к содержанию учебных программ. Учебные программы должны предусматривать такую систему задач и средств их решения, которые обеспечили бы высокую мотивацию школьников и их интерес к предмету, формирование умения учиться и, как следствие, полноценное усвоение учебного материала и формирование универсальных компетентностей.

2.4. Проектирование уроков на основе деятельностного подхода[32]

Урок уже в течение нескольких столетий продолжает оставаться ведущей формой организации школьного обучения. Вместе с тем урок, построенный в соответствии с требованиями деятельностного подхода, претерпевает существенные изменения и характеризуется рядом важных особенностей.

[32] Беглова Т. В., Битянова М. Р., Меркулова Т. В., Теплицкая А. Г. Универсальные учебные действия: теория и практика проектирования. – Самара : Издательский дом «Федоров», 2017. – С. 101-138.

Первая из них состоит в том, что **по своей структуре современный урок совпадает со структурой учебной деятельности.**

Учебная деятельность, как и любая другая, целостна. Ее основными элементами являются целеполагание, планирование действий, их выполнение, контроль и коррекция, оценивание результата, рефлексия.

На базе этой четкой структуры и строится деятельностный урок: он состоит из определенной последовательности этапов деятельности, скрепленных общей целью (рис. 1). Благодаря этому в рамках деятельностного урока и создаются условия для того, чтобы в системе включать школьников в осуществление регулятивных УУД и постепенно добиваться осознанности выполнения их обучающимися. Такой урок не только показывает обучающимся, как «устроена» деятельность, но и предоставляет возможность формировать опыт самостоятельного и осознанного осуществления отдельных ее этапов с последующим формированием общеучебных умений, обеспечивающих планируемый переход школьников от позиции субъекта отдельных действий к позиции субъекта целостной познавательной деятельности, основанной на началах самоорганизации.

Рис. 1. Структура деятельностного урока

Вместе с тем в структуре деятельностного урока наряду с этапами, характерными для любой деятельности, присутствуют и дополнительные этапы – этапы актуализации и перспективы, – целесообразность введения которых обусловлена спецификой процесса обучения как целенаправленного и планомерного процесса включения школьников в познавательную деятельность, выполнение которой ориентировано на освоение обучающимися содержания образования во всей его полноте, системе и глубине, обусловленных требованиями ФГОС.

У деятельностного урока, как и любого другого, есть начало, основная и итоговая части. Содержание каждой части определяется этапами деятельности.

Начало урока – это этапы актуализации, проблематизации и целеполагания. В начале деятельностного урока необходимо:

- обнаружить учебную проблему, выяснив границы своего знания, и актуализировать то, что учащимся уже известно для ее решения;
- поставить цель и обозначить предполагаемый результат;
- задать критерии оценки результата для последующего проведения процедур самоконтроля и самооценки;
- спланировать работу по достижению цели.

Основная часть – это реализация плана по достижению результата. На каждом этапе выполнения плана обучающиеся могут включаться в разные виды учебной деятельности: смотреть учебный фильм или работать с текстом, составлять схему (кластер, таблицу) по материалу изученного, проводить эксперимент, разрабатывать новый способ действия или упражняться в применении известных способов и т.п. Работа при этом может вестись индивидуально, в группах, в парах, в личном общении или через сеть и т.д., но учащиеся всегда должны понимать, почему они выполняют то или иное задание, работают так, а не иначе, видеть за формой этап работы и его задачу.

Итог работы – это этапы оценивания, рефлексии и перспективы. Подводя итог на деятельностном уроке, необходимо:

- зафиксировать полученный результат и оценить его по критериям, выработанным (заданным) в начале урока;
- провести рефлексию учебных действий: соответствовали ли они цели? Были ли они рациональными? Какие новые способы действий были освоены?

- Определить дальнейшие перспективы: что нужно повторить, закрепить или узнать (содержание самостоятельной работы)? Где полученные знания и новые способы действия могут быть применимы (в рамках предмета, на других предметах, в жизни)?

Вторая важная особенность современного урока: **его деятельностная структура всегда «прозрачна» и открыта учащимся**. На таком уроке необходимо обязательное последовательное предъявление учащимся всех его этапов (как вариант, обсуждение их или даже самостоятельное формулирование этапов учащимися):

а) цели деятельности на уроке и предполагаемого результата;

б) критериев оценивания результата;

в) плана (почему именно это мы будем делать и в какой последовательности); г) приемов работы на каждом этапе плана;

д) принципов и способов контроля (самоконтроля) и оценивания (самооценивания);

е) содержания рефлексии и т.д.

Прозрачность деятельностной ситуации, осознание учащимися логики развертывания урока – важнейшее условие современного урока, ориентированного на формирование у школьников опыта выступать субъектами познавательной деятельности. Не на всех этапах урока школьники могут быть самостоятельными в определении содержания деятельности. Что-то задает сам учитель в рамках выбранной им технологии урока. Но в каждый момент времени учащийся должен понимать, на каком этапе деятельности он находится и почему выполняет то или иное задание. Далее учитель начинает постепенно передавать учащимся для самостоятельного осуществления этапы деятельности на уроке, ставя при этом задачу формирования у школьников опыта самоорганизации, саморегуляции и самоуправления собственной познавательной деятельностью, давая школьникам возможность постепенно осваивать субъектный опыт в целостной познавательной деятельности.

Третья важная особенность современного урока: **степень самостоятельности учащихся в учебной деятельности, связанная с самоорганизацией, саморегуляцией и самоуправлением собственной познавательной деятельностью, на уроке постепенно нарастает.** В начале обучения – это минимальная самостоятельность школьников в познании, когда ученику для самостоятельного выполнения отдается

этап выполнения запланированных действий. Цель, план, контроль, оценивание и рефлексия – это зона ответственности учителя.

Далее учитель формулирует цель урока и создает условия для принятия ее школьниками, вводит критерии оценивания, сам организует планирование деятельности школьников на уроке, обсуждая назначение конкретных заданий. Учащиеся самостоятельно выполняют данные задачи и проводят контроль и оценивание результатов по критериям, которые предложил учитель. Содержание рефлексии вновь определяет сам учитель, а школьники лишь отвечают на поставленные вопросы относительно того, как разворачивалась деятельность на уроке.

На следующем шаге учащимся для самостоятельного выполнения предлагается еще один этап деятельности – планирование порядка действий в соответствии с учебной целью, поставленной учителем. При этом организация этапов целеполагания и рефлексии остается за учителем.

В дальнейшем учитель создает проблемную ситуация, предлагая учащимся обнаружить и сформулировать проблему. Затем школьники самостоятельно (а первоначально и с некоторой помощью учителя) определяют цель, порядок действий и осуществляют все последующие этапы исследовательской деятельности по разрешению проблемной ситуации. Конечно, к такому высокому уровню самостоятельности и самоорганизации в познавательной деятельности учащихся нужно подготовить, и на это потребуется несколько лет. Согласно ФГОС, учащиеся должны достигнуть такого уровня самостоятельности к концу основной школы (к 9 классу).

Таким образом, результат деятельностного урока является «сложносочиненным»: и предметным, и метапредметным и личностным. При выполнении всех требований к структурированию деятельностного урока создаются условия к формированию всей совокупности организационных общеучебных умений (табл. 1).

Таблица 1

Этапы деятельностного урока	Организационные умения
Начало урока	- умение формулировать и ставить перед собой новые задачи, опираясь на цель, поставленную учителем; - умение планировать учебные действия в соответствии с учебной задачей; - умение составлять простые алгоритмы
Основное содержание	- умение самостоятельно находить свои ошибки и корректировать учебные действия, согласно изменениям; - умение ориентироваться в многообразии способов решения задач
Итог урока	- умение оценивать свою работу в соответствии с заданными (разработанными самостоятельно) критериями; - умение самостоятельно оценивать собственные возможности в решении тех или иных учебных задач

В процессе проектирования важно не только выдерживать структуру деятельностного урока, но и грамотно воспроизвести связи между отдельными его этапами (рис. 2).

Этапы актуализации знаний и постановки проблемы могут следовать один за другим в любой из двух комбинаций. Есть уроки, которые учитель начинает с повторение уже известного и постепенно подводит учащихся к разрыву в освоенных ими знаниях или способах действия. Есть противоположный подход к началу урока: учитель сначала ставит перед учащимися проблему, а затем помогает им вспомнить все, что им уже известно, чтобы определить предмет изучения на данном уроке. Цель же всегда вытекает из проблемы, связана с ней содержательно. Образ результата описывает тот предполагаемый продукт, который укажет на достижение цели. Чаще всего, формулировка образа результата является ответом на вопрос: «Как мы поймем, что достигли цели?». Следующий вопрос, логично вытекающий из предыдущего: «В каком случае мы сможем сказать, что поработали успешно?». Это уже переход к следующему шагу, определение критериев оценивания результата. И, наконец, итоговые вопросы этого этапа урока: «Что именно нам нужно сделать для того, чтобы достичь цели? Как именно мы будем действовать?». На основе ответов на эти вопросы создается план урока. В ряде случаев этапы определения критериев и планирования также могут меняться местами.

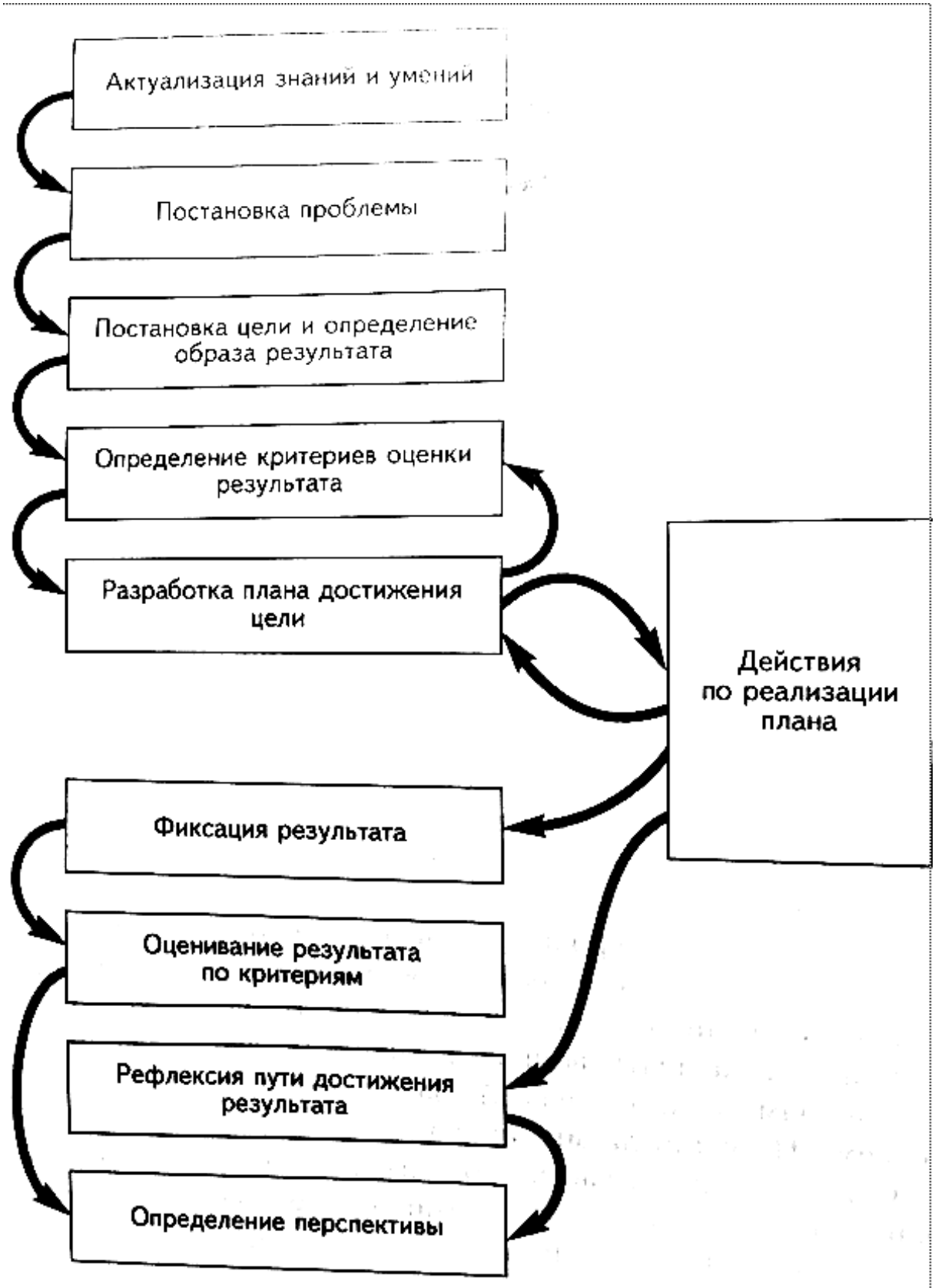


Рис. 2. Содержательные связи между элементами и этапами деятельностного урока

Основной этап урока – действия по реализации плана. Чем сложнее и многообразнее формы работы на этом этапе, тем важнее периодически возвращать учащихся назад, к плану, и задавать вопросы: «Что мы уже сделали? Что теперь нам нужно сделать? Зачем мы сейчас с вами это делаем? Не ушли ли мы от нашего плана?» и т.д.

Содержательная часть урока заканчивается, когда исчерпан план достижения цели. Фиксируем результат: что мы получили? Теперь можно переходить к оцениванию по уже известным критериям. Оценивание позволяет понять, в какой мере полученный результат соответствует запланированному, какими качественными характеристиками ожидаемого результата он обладает. Если оценивание происходило последовательно на каждом этапе плана, то в этот момент урока достаточно перевести качественные критериальные оценки в балльную оценку. От результата мы переходим к осмыслению того, как мы его достигали, т.е. организуем рефлексию осуществленной деятельности. И, наконец, на основании оценивания и рефлексии определяется перспективы изучения данного материала, применения полученного знания и освоенных способов действия, в том числе – метапредметных.

Проектирование деятельностного урока

Учитель должен тщательно подходить к проектированию деятельностного урока (рис. 3).

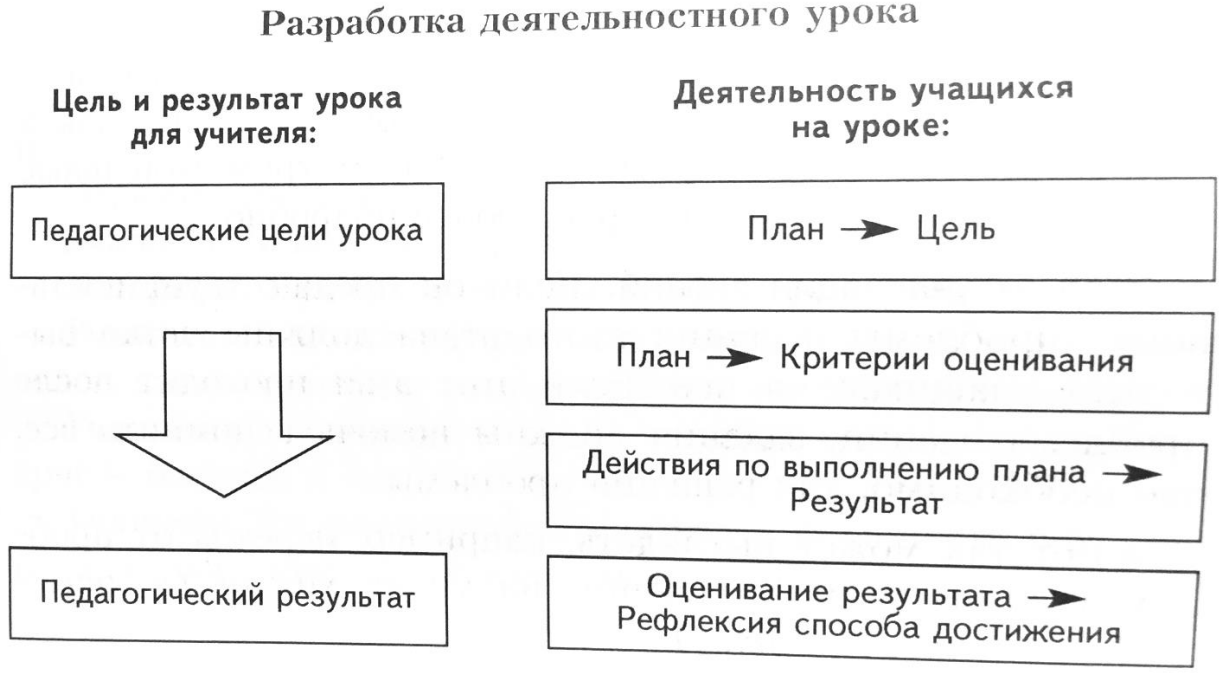


Рис. 3. Схема проектирования деятельностного урока

Сначала педагог определяет собственные педагогические цели на этот урок и описывает конкретные педагогические результаты, на которое необходимо выйти. Прописываются предметные, метапредметные и личностные результаты.

Далее учитель начинает разрабатывать логику урока для учащихся, фиксируя для них цели (по формулировке они могут не совпадать с педагогической целью, но для педагога будет очевидным, что ее достижение позволит достичь педагогического результата), предполагаемый результат и весь путь его достижения. При создании урока важно четко выделять этапы учебной деятельности.

Для этого придется или вообще отказаться от привычной структуры урока, или четко соотнести ее с этапами деятельности. Учителю очень важно для себя прописать переходы с одного этапа на другой. Школьникам всю эту «кухню» можно не озвучивать, но педагог должен точно знать, где на уроке заканчивается один этап деятельности и начинается другой и какая между ними связь.

Проектирование начала деятельностного урока

В начале урока, переходя от этапа актуализации к этапу планирования, важно организовать процесс так, чтобы каждый учащийся последовательно ответил себе на следующие вопросы: «В чем проблема, которую мне нужно решить?», «Что может быть ее решением? Какова моя цель на уроке?», «К какому результату нужно прийти в конце урока?», «Как я буду решать эту проблему, каков мой план? Как я пойму, что действовал успешно?». Рассмотрим отдельные составляющие этого этапа урока более подробно.

Этап актуализации знаний. Если он предшествует постановке проблемы, задания этого этапа должны четко выводить учащихся на нее. Если этот этап проходит после проблематизации, задания должны помочь вспомнить все, что необходимо для решения проблемы.

Этап проблематизации. Проблема – это всегда противоречие, «белое пятно», разрыв, неопределенность. Есть разные способы постановки проблемы: обнаружение разрыва в знаниях (невозможность ответить на поставленный вопрос), фиксация отсутствия способа решения предложенной задачи или аргументов в защиту своего мнения, постановка практической задачи, которую нужно решить, применив теоретическое знание.

В целом учебная проблема может иметь в основании практическую или познавательную трудность.

Чтобы учащиеся увидели проблему и смогли сформулировать на ее основе цель своей деятельности на уроке, им нужно помочь ее найти, понять суть, определить, какие действия необходимо выполнить.

Практическая проблема для своего разрешения может требовать поиска новой закономерности, выделения нового способа действия, нового правила. Учащимся она может быть предъявлена с помощью различных приемов. Один из них можно кратко представить в виде следующей «формулы»: *«Выполните» – «Не получается» – «Почему не можем выполнить?»*.

Познавательная проблема для своего решения тоже может требовать поиска нового закона, принципа, механизма действия. Но так как это проблема другого характера, то и приемы будут использоваться иные. Например, в начале урока целесообразно применять прием «Почему так?» – «Гипотезы» – «Какое из объяснений верное?».

Таким образом, у учителя есть возможность развернуть содержание урока через практическую или познавательную проблему и выбрать прием, который четко покажет учащимся цель их деятельности. Возможные варианты целей урока для каждого вида проблемы представлены в табл. 2. Конечно, это пока еще не формулировка цели для учащихся, но очень важный шаг в этом направлении.

Таблица 2

Виды учебных проблем и формулировки целей

Вид учебной проблемы	**Варианты целей**
Познавательная	- освоение нового понятия; - поиск новой закономерности (теории, закона) для объяснения явления; - применение известной закономерности (теории, закона) для объяснения сложного явления; - обоснование своей точки зрения при отсутствии общепризнанной; - обобщение и систематизация информации для создания целостной картины мира

Практическая	- поиск нового правила или способа; - применение уже известного правила или способа для решения нестандартной (сложной) задачи; - обоснование своей точки зрения при отсутствии общепризнанной; - структурирование информации для ее эффективного усвоения и запоминания

Этап целеполагания. Цель урока чаще всего формулируется через действие или в виде проблемного вопроса, на который нужно найти ответ. Самое важное: цель логически вытекает из проблемы и в своей формулировке содержит путь решения поставленной проблемы.

Цель урока обязательно нужно записать (на доске или в тетрадях) и сформулировать «образ» результата. Чаще всего это осуществляется через вопрос: «Как мы поймем, что достигли цели?». «Образ» результата может быть задан через одно или несколько заданий (вопросов), с которыми в начале урока учащиеся не могут справиться, а в конце – выполняют. Это может быть таблица, ячейки которой в начале урока пусты или заполнены частично, а в конце урока – полностью.

Критерии оценивания. Оценивание на уроке – это сопоставление полученного результата с поставленной целью по заранее установленным критериям и формулирование на этой основе отношения к качеству выполнения деятельности.

Оценивание является постоянным процессом, естественным образом интегрированным в урок. Оно должно быть критериальным. Основными критериями оценивания выступают ожидаемые результаты, соответствующие учебным целям.

Учащиеся смогут самостоятельно оценить друг друга или себя, а также примут оценку учителя как объективную в том случае, если в начале урока узнали, по каким критериям их будут оценивать. В некоторых случаях критерии могут вводиться в конце урока, одновременно с оцениванием, но это скорее исключение. Система оценивания выстраивается таким образом, чтобы учащиеся включались в контрольно-оценочную деятельность, приобретая навыки и привычку к самооценке.

Общая логика оценивания может быть представлена следующим образом:

Учитель описывает:		***Учащийся понимает:***
Критерий и его содержание (Какой результат оцениваю?)	→	Чему учусь? Что развиваю?
Уровни (Какой шкалой пользуюсь?)	→	Как фиксируются мои результаты?
Характеристику каждого уровня (По каким признакам я определяю проявление того или иного уровня?)	→	Как я пойму, что нахожусь на том или ином уровне развития этого умения? Как я пойму, что я этому научился?

Таким образом, оценивание – это обратная связь и навигатор для учителя и его учеников. Учащиеся во время оценивания узнают, какого ***уровня они достигли*** и ***какие знания и умения*** являются наиболее ***ценными***.

Задачи и план урока

Из поставленной цели должен логично вытекать вопрос: «Что мы должны для этого сделать?» (это и есть задачи), а далее – «В каком порядке и как мы будем это делать?» (это план). И задачи, и план обязательно нужно проговаривать с учениками, желательно фиксировать в виде символического пути (вопросов, шагов, таблицы, схемы и др.), который нужно сегодня пройти, чтобы достичь результата. Уровень самостоятельности учеников в этих вопросах регулирует учитель. В конце урока к целям, задачам, плану и его выполнению нужно обязательно вернуться. Это и есть обучение итоговому контролю. |

Содержание задач урока четко связано с особенностями проблемы. Если проблема построена на разрыве в знаниях (практического или познавательного характера), то обязательным будет решение следующих задач:

1) изучение новых понятий или новых фактов;

2) установление закономерностей между фактами или связей между понятиями;

3) применение нового знания для ответа на проблемный вопрос.

Если проблема построена на разрыве в способах действия, задачи могут быть другими:

1) вывести новый способ действия;

2) освоить новый способ действия;

3) определить границы способа;

4) применить его для решения проблемной задачи.

План урока-исследования не может быть прописан заранее в деталях, поскольку учащиеся должны найти путь доказательства самостоятельно. Примерный план такого урока может выглядеть так: 1) выдвинуть предположения относительно... 2) сформулировать критерии истинности гипотез; 3) проверить все выдвинутые гипотезы и выбрать самую обоснованную; 4) разработать общий способ ... (изучить теорему...); 5) применить общий способ для... 6) ответить на проблемный вопрос, поставленный в начале урока.

Формы представления плана могут быть различны: последовательность действий или вопросов, на которые нужно найти ответ; незаполненный кластер или таблица, рисунок – образ, который постепенно конкретизируется.

План изначально может быть в форме схемы, которая будет последовательно заполняться на основном этапе урока.

Для многих деятельностных уроков характерна тесная связь критериев оценивания и плана урока. Учащиеся с самого начала знают, что на каждом этапе урока у них будет возможность соотнести свой результат с предполагаемым и оценить качество собственных действий. Так, на уроке, построенном на освоении нового способа действия, можно следующим образом оценивать каждый шаг достижения цели:

Пункты плана	**Критерии оценивания каждого этапа работы**
1. Познакомиться с новым понятием	1. Составил или дополнил определение, привел пример, разделил на группы и т.д.
2. Вывести новый способ действия	2. Самостоятельно или в группе вывел способ, смог объяснить его, сверил с образцом, нашел свои ошибки и т.д.
3. Освоить новый способ действия	3. Применил способ для решения стандартных и сложных задач
4. Применить для решения проблемной задачи	4. Применил способ для объяснения проблемной задачи урока

Для проверки степени достижения цели урока полезно использовать оценочные листы, на которых будут фиксироваться результаты выполнения заданий. К примеру, на уроке русского языка можно предложить учащимся оценочный лист следующего содержания:

За что я могу получить баллы?	**Сколько баллов?**
Знание алгоритма «Правописание приставок, оканчивающихся на -з, -с»	Знаю – 1 Не знаю – 0
Умение применять алгоритм «Правописание приставок, оканчивающихся на -з, -с»	Умею – 1 Не умею – 0
Умение видеть (свои) ошибки в словах с орфограммой «Приставки на -з, -с»	Умею – 1 Не умею – 0
Умение корректировать (свои) ошибки в словах с орфограммой «Приставки на -з, -с»	Умею – 1 Не умею – 0
Умение комментировать орфограмму в словах с приставкой на -з, -с	Умею – 1 Не умею – 0
Максимальное количество баллов	5 баллов

Проектирование основного содержания деятельностного урока

Этап основного содержания представляет собой последовательную реализацию плана с периодической фиксацией того, на каком этапе достижения цели мы находимся, и осуществление при необходимости коррекции действий (если они расходятся с планом). В исследовательских уроках возможна коррекция самого плана, поскольку ход исследования может менять изначальное представление о том, что нужно сделать, чтобы достичь цели.

В процессе сценирования основного содержания урока важно руководствоваться рядом рекомендации.

Во-первых, благодаря основному содержанию урока учащиеся должны выйти на результат и получить материал для рефлексии. Поэтому основное содержание урока структурируется в соответствии с планом, заданным на предыдущем этапе. Каждое задание на этом этапе должно продвигать учащихся к достижению цели и развивать то или иное универсальное учебное умение. При этом для формирования желательно выбрать 2-4 универсальных учебных умения (не больше!) разного вида: информационные, коммуникативные, логические. Выбор должен соотноситься с возможностями учебного материала: в ка-

кой мере данный материал позволяет формировать данные универсальные учебные умения, включая школьников в осознанное выполнение соответствующих УУД?

Во-вторых, при выборе универсального учебного умения (УУУ) важно исходить из этапа освоения материала. На этапе изучения новых понятий предпочтение следует отдать формированию таких УУУ, как «определение понятий», «подведение под понятия», «установление причинно-следственных связей», «классификация», «сравнение». При освоении теории (правил, теорем, способов) уместно развивать такие УУУ, как размышления на основе индукции, дедукции или аналогии, различные виды доказательства. При изучении новой информации можно формировать УУУ, связанные с выдвижением и проверкой гипотез, выделением ключевой идеи. На этапе закрепления и повторения следует сделать акцент на формирование и развитии таких УУУ, как «систематизация», «обобщение», «развитие знаково-символических действий».

В-третьих, в процессе работы необходимо постоянно возвращаться к плану. Если на основном этапе урока учащиеся выполняют очень много мелких упражнений, нужно время от времени проводить «красную линию», чтобы дети не потерялись в назначении этих заданий, видели, как они двигаются к достижению цели.

В-четвертых, прежде чем применить какую-то форму работы, учителю важно ответить себе на вопросы: зачем она нужна? Как она поможет решению поставленной задачи? Чему научит детей? Новые или необычные формы работы в любом случае отвлекают детей от основного содержания. Для эффективного урока одинаково вредными являются как переизбыток разных форм, так и их отсутствие.

Проектирование итоговой части деятельностного урока

Этап оценивания. В зависимости от того, проводилось ли промежуточное оценивание на основном этапе содержания урока или нет, в итоговой части его оно может быть организовано различно. Если по ходу урока уже было несколько тактов оценивания, на данном этапе осуществляется только перевод качественных показателей в количественные. Если оценивание не было организовано, то сначала проводится соотнесение реального результата с запланированным на основе критериев, а затем уже перевод в баллы.

Возможны разные варианты перевода, например:

- 1 балл за каждый правильный ответ на вопрос (выполненный пример и др.). После этого определяется, сколько баллов означает «пять», сколько «четыре» и т.д.;
- 2 балла – самостоятельно, 1 балл – с помощью учителя, 0 баллов – не справился; |
- 2 балла – без ошибок, 1 балл – сам исправил, 0 баллов – не увидел своих ошибок.

После оценивания полученного результата и представления о том, в какой мере удалось приблизиться к решению поставленной проблемы, насколько нас устраивает результат, можно переходить к рефлексии, т.е. осмыслению пути достижения цели.

2.5. Рефлексия деятельности на уроке

Рефлексия (от лат. *reflexio* – внутренняя сторона залива, обращенная к морю и отражающая его волну) в самом общем виде понимается как «обращение назад». Это способность, позволяющая человеку делать свои мысли, эмоциональные состояния, действия, отношения, самого себя предметом специального рассмотрения (анализа и оценки) и практического преобразования (В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев). Джон Локк следующим образом определял суть рефлексивного процесса в сознании человека: «Представим себе, что в голове человека сидит другой маленький человечек, который наблюдает и фиксирует, что делает большой человек». Эти наблюдения и осознание опыта и есть рефлексия.

Рефлексия не должна быть постоянной и безостановочной, поскольку иначе человек только и будет думать о том, что и зачем он хочет (хотел) делать (или обдумывать), но собственно до деяния или мышления не дойдет. Рефлексия не должна быть «праздной», пустой, иначе она только будет удлинять процесс достижения человеком его целей и снижать его волю и уверенность в себе.

Рефлексия необходима в следующих обстоятельствах человеческой жизни:

- в ситуациях неопределенности, когда изменяются ценности, цели или, как минимум, условия достижения уже известных и принятых целей. Невозможно продуктивно двигаться дальше, пока измене-

ния не будут осознаны, осмыслены и к ним не будет выработано определенного отношения. В любом случае «как всегда», «как раньше» уже не получится ни мыслить, ни действовать, ни выстраивать отношения с другими людьми;

- при наличии постоянных помех, когда невозможно заранее все спланировать и приходится по ходу действия говорить себе «стоп» и анализировать изменяющиеся обстоятельства. Многие жизненные задачи, которые встают перед современными людьми, относятся к задачам «открытого типа», т.е. они в принципе не могут быть просчитаны в начале пути, поскольку значимые для их решения условия открываются постепенно. И это не злой умысел, не чей-то просчет и брак. Это – особенность задачи. К таковым, скажем, относятся все ситуации педагогического проектирования: и внедрение ФГОС, и решение задач, поставленных в программе развития школы, и личная программа воспитательной работы любого классного руководителя. Если не относиться к этим процессам как к открытым задачам, то не избежать постоянного раздражения от того, что все не так, как было запланировано, что нужно было планировать осторожно, с «запасом» и предусмотреть постоянные рефлексивные остановки на пути;
- при возникновении «тупика», когда движение к поставленной цели становится невозможным: интеллектуальная задача не решается ни одним известным способом, дорога прерывается пропастью, отношения людей приходят к объективному конфликту. Рефлексия в этом случае помогает перестать биться о стенку лбом, осознать причины и следствия тупика и сделать правильный следующий шаг:
- возможно, заняться поисками нового способа или обходного пути, или отказаться от цели...

Во всех этих обстоятельствах рефлексия освобождает человека от стереотипов и привычек для принятия своевременных и перспективных решений или позволяет ему осознанно и свободно отказаться от изменений ради сохранения традиций. Ключевые слова в любом случае – осознанность, свобода, обоснованность решения.

Выделяют несколько видов рефлексии в зависимости от того, какое место она занимает в ходе деятельности человека: ситуативную, ретроспективную и перспективную.

Ситуативная рефлексия (рефлексия в действии) обеспечивает непосредственную включенность в ситуацию, координацию и контроль деятельности в соответствии с целью и меняющимися условиями.

Ретроспективная (рефлексия после действия) позволяет осуществить анализ выполненных действий и прошедших событий для выявления достижений и ошибок (с целью коррекции своего поведения в дальнейшем).

Перспективная (рефлексия до действия) дает возможность осуществить мысленное планирование, выбор наиболее эффективных способов выполнения, прогнозирование возможных результатов и следствий своих поступков.

На уроке чаще всего осуществляется ретроспективная рефлексия. Этому и служит одноименный этап деятельностного урока! В качестве примера можно привести следующие вопросы ретроспективной рефлексии:

- Доволен ли ты результатом?
- С каким чувством ты завершаешь работу? С чем оно связано?
- Какие чувства возникали по ходу работы?
- Легко или трудно было продумать необходимые шаги и реализовать их? Почему были выбраны именно такие способы действия? Можно ли было сделать иначе?
- Соответствовали ли твои шаги идее, ради которой все это делалось? Если нет, то, где произошел сбой?
- Как можно было избежать этого?
- Удалось ли тебе воплотить то, что для тебя важно и ценно, в этой работе? Если нет, то, где произошел сбой?
- Можешь ли ты теперь, после завершения работы, сказать, что тебе это по-прежнему важно?

При возникновении проблем в процессе достижения учебной цели может осуществляться ситуативная рефлексия. А на уроках, построенных на основе проектной технологии, возможна и перспективная рефлексия.

Что может быть предметом рефлексии? Прежде всего, чувства и эмоции. В этом случае человек осознает не только, что именно он чувствует (радость, злость, раздражение, недоумение, страх, умиле-

ние...), но и в связи с чем, почему он это чувствует. И это важно. Простое осознание переживаемого чувства – это еще не рефлексия, поскольку оно не дает человеку возможности управлять своими состояниями. А рефлексия – дает. Главный результат рефлексии эмоций и чувств – эмоциональная саморегуляция, управление своими чувствами. Управление – не значит подавление или, точнее, не всегда и не обязательно значит подавление. Возможно, полное эмоциональное раскрепощение, может быть – соподчинение эмоций действиям или полное преобразование...

Рефлексировать можно собственное мышление. В этом случае человек как бы развертывает перед своим мысленным взором собственный мыслительный процесс и рассматривает его с точки зрения точности, рациональности, оригинальности, примененных способов мышления и многого другого, что сейчас важно. Это позволяет выявить огрехи (и устранить их), а также новые способы мышления (которыми можно поделиться с другими). Человеку, способному к рефлексии мышления, не страшны вопросы: «Почему ты так думаешь?», «Как ты мог так подумать?». Он готов ответить на них.

Предметом рефлексии могут быть отношения, процесс общения. Рефлексия собственной коммуникации – это осмысление способов и стратегий общения, выявление путей достижения взаимопонимания, выработка эффективного стиля взаимодействия с другими людьми. Все это дает шанс на развитие отношений, улучшение деловой коммуникации. Человек, рефлексирующий себя в общении, вовремя заметит момент, когда в его деловые отношения вмешался какой-то ненужный личный фактор и многое другое.

Наконец, рефлексировать можно и нужно собственные действия. Какой способ действия был выбран и является ли он самым эффективным? Что можно изменить? К чему приведут данные действия и не будут ли последствия разрушительны? К тому ли привели меня мои действия? Или «хотели как лучше, а получилось как всегда»?

Трудно представить урок, который потребует рефлексии во всех обозначенных выше направлениях. Чаще всего, выделяется одно-два направления, принципиально важные для данной деятельности, интеграции полученного в ходе урока опыта общения, действия, мышления, выбора, определения позиции и т.д.

Рефлексия – процесс, который имеет не только направленность, но и глубину. Первый, поверхностный уровень – рефлексия чувств. Он не слишком ценен сам по себе, но важен как запускающий механизм дальнейшей рефлексивной работы. Рефлексия результата важна для уроков продуктивного, проектного или творческого характера, итогом которых должен стать продукт. Рефлексия процесса выводит на осознание примененных способов действия, помогает понять сильные и слабые стороны выбранных стратегий общения, мышления. Рефлексия ценностей – это предельный уровень рефлексии, позволяющий увидеть смысл произошедшего или происходящего, соотнести свои эмоции, действие, его результат и процесс со своими ценностями. В целом общее представление о существующих уровнях рефлексии схематически представлено на рис. 4.

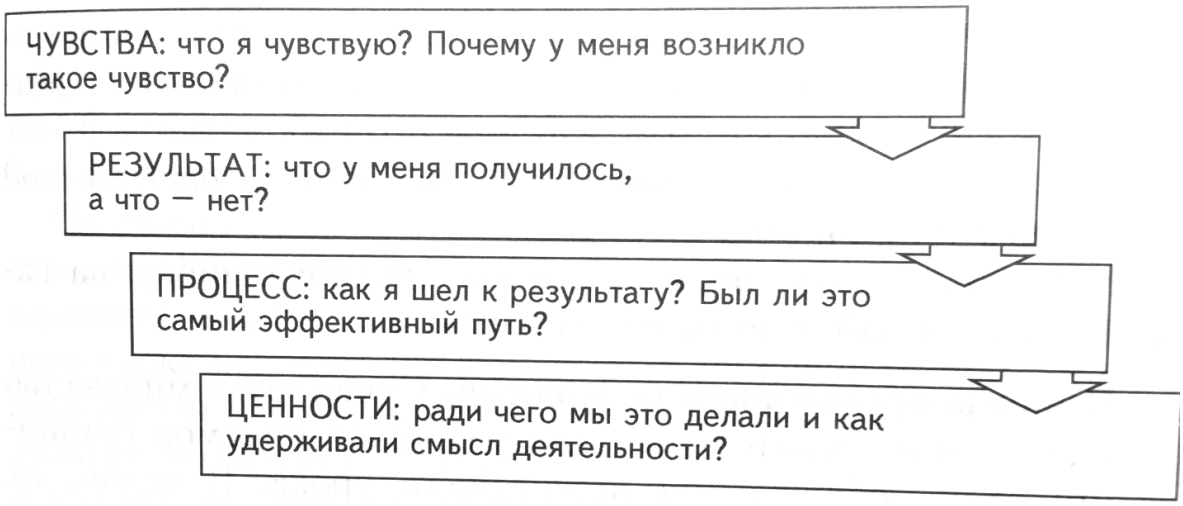


Рис. 4. Уровни (глубина) рефлексии

Приемы организации рефлексии. Существует множество разных и привлекательных для учащихся приемов организации этапа обсуждения прошедшего урока. В целом их можно разделить на четыре группы (рис. 5).

Рис. 5. Приемы организации рефлексии

Перспектива урока – это обозначение тех новых возможностей, целей и задач, которые появляются, с одной стороны, благодаря (или в ряде случаев «из-за») полученному результату, а с другой – плодам рефлексии.

Оценивание результата открывает перспективы, связанные с полученным результатом и, прежде всего, с домашним заданием, содержание и объем которого после деятельностного урока целиком зависят от того, на какой результат удалось выйти классу и отдельным учащимся. Полученный результат позволяет понять, что теперь мы знаем, можем и что может быть следующим этапом в изучении того или иного материала. Например, на уроке русского языка учитель может предложить следующее домашнее задание: для ребят, которые набрали высокие баллы на уроке (14 и более), выбрать одну тему (например, природа, техника, сказка, школа, искусство, наука), придумать в рамках темы 8 словосочетаний с безударными окончаниями и написать их на

листочке. На основе этого материала будут составляться тренировочные карточки для отработки умения правильно определять безударные окончания существительных. Ребятам, которые набрали 13 и менее баллов, учитель дает задание выполнить упражнение из учебника.

Проведенная рефлексия открывает перспективы. Пройден определенный путь: был ли он успешным? Что в следующий раз стоит делать также, а что – иначе? Освоены новые способы действия: где и зачем их можно применять дальше?

Схема анализа деятельностного урока – в Приложении 3.

2.6. Системный подход к анализу урока

При проведении анализа урока необходимо помнить, что учитель современной школы может работать в разных ***дидактических системах***: *традиционной, развивающей, личностно ориентированной.*

Под ***дидактической системой*** понимается результат целостного рассмотрения обучения на теоретико-дидактическом уровне, в результате чего устанавливается единство определенной дидактической концепции и соответствующих способов воплощения ее в практике обучения (З. И. Равкин, В. П. Беспалько и др.). Системный подход предполагает выделение *инвариантных элементов* дидактической системы, т.е. таких ее элементов, которые образуют структуру процесса обучения. Будучи связанными друг с другом, они обеспечивают его существование и развитие. При этом сам процесс обучения понимается как последовательное движение от целей обучения к его результату посредством взаимодействия между инвариантами дидактической системы.

Инвариантными элементами дидактической системы выступают следующие:

- ***цель обучения,*** на достижение которой специально ориентирована дидактическая система;
- ***принципы обучения, учет*** которых обусловливает функционирование дидактической системы с должной степенью эффективности;
- ***содержание обучения,*** обеспечивающее возможность достижения данной цели;
- ***методы обучения,*** которые отвечают специфике данного содержания и способны ввести его в процесс обучения, сделать его достоянием ребенка;

- ***формы организации обучения,*** которые через определенный распорядок и временной и организационный режим реализуют единство содержательной и процессуальной сторон обучения в соответствии с возможностями данной дидактической системы;

- ***позиция взрослого*** (педагога, учителя), отражающая специфику организации обучения в рамках данной дидактической системы;

- ***позиция ребенка*** (обучающегося, школьника), определяющаяся особенностями организации процесса обучения в рамках данной дидактической системы.

Различное содержательное наполнение этих инвариантных элементов, обусловленное различными дидактическими идеями, которые лежат в основе дидактической системы, порождает многообразие дидактических систем.

Поскольку в ***структуре*** дидактической системы все ее элементы играют вполне определенную роль, остановимся в самом общем виде на выяснении характеристики их места, функций и предназначения в организации обучения.

Цель обучения занимает ключевые позиции в структуре дидактической системы. Это обусловлено тем, что обучение – процесс целенаправленный. Все многообразие общих целей обучения определяется, как известно, содержанием образования и может быть принципиально сведено к четырем обобщенным целям обучения: 1) формирование у учащихся системы знаний, соответствующих уровню современной культуры; 2) формирование умений и навыков, позволяющих школьникам обогащать опыт действенно-практического характера; 3) совершенствование опыта творческой деятельности, в котором реализуется творчески-созидательная природа человека; наконец, 4) окультуривание системы ценностей школьников и формирование на этой основе богатой гаммы отношений, реализующих духовную сущность человека. В зависимости от преобладания в обучении направленности на ту или иную цель можно говорить о трех принципиально различных дидактических системах, имеющих отношение к современной школе, – ***система традиционного обучения, система развивающего обучения и система личностно ориентированного обучения***.

Принципы обучения выступают в качестве основных ***нормативных*** положений, которыми следует руководствоваться учителю для

того, чтобы обучение было эффективным. Их роль в дидактической системе определяется тем, что они выдвигают самые общие указания относительно выбора способов организации обучения.

Содержание обучения характеризует содержательную сторону обучения. Оно представляет собой выстроенное определенным образом и зафиксированное в учебниках, пособиях и дидактических материалах содержание того, что должно быть усвоено школьниками в процессе обучения.

Методы обучения выполняют роль процессуальной характеристики дидактической системы. Методы обучения представляют собой способы взаимосвязанной деятельности учителя и ученика, обеспечивающие достижение целей обучения. Достижение любой общей цели обучения связано с организованным усвоением учащимися соответствующего элемента содержания образования. При этом каждый элемент содержания образования требует своего специфического способа усвоения. Преобладание в дидактической теме того или иного метода обучения зависит от того, каково содержание обучения и, соответственно, каковы цели обучения. Так, для достижения цели, связанной с формированием знаний, служит информационно-рецептивный метод обучения; для формирования умений и навыков – репродуктивный метод; обогащение опыта творческой деятельности учащихся достигается посредством сочетания нескольких методов обучения: проблемного изложения, частично-поискового и исследовательского метода. Вместе с тем следует помнить, что все методы обучения действуют не изолированно друг от друга, а в определенных сочетаниях, обусловленных тем, что использование каждого последующего метода невозможно без сочетания с предыдущим.

Формы организации обучения характеризуют определенный порядок взаимодействия учителя и ученика, который подчинен заранее установленному временному и организационному режиму. Они играют роль внешних обстоятельств, делающих возможным такой способ взаимодействия учителя и ученика, который соответствует педагогическим возможностям данной дидактической системы.

Позиция учителя и позиция ученика в обучении. Этим инвариантам принадлежит особая роль, поскольку они непосредственно представляют двух важнейших субъектов обучения, через которые по существу «оживают» все остальные инварианты. Более того, содержание,

методы и формы обучения выступают в качестве тех реальных педагогических средств, которые обеспечивают деятельность учителя и связанную с ней деятельность ученика, обусловливая специфику соотношения позиций субъектов обучения.

Характерная черта ***традиционного обучения*** – его обращенность к знаниям, умениям и навыкам, усвоение которых выступает как его конечная цель. Развитие учащихся при этом учитывается как стартовое условие, либо как его весьма желательный, но не предсказуемый «побочный» результат. Усвоение выделенных элементов содержания образования (элементов социального опыта) в традиционном обучении происходит преимущественно в условиях ***репродуктивной (воспроизводящей) познавательной деятельности*** ученика**.**

При ***воспроизводящей познавательной деятельности*** учащиеся воспринимают, осознают, запоминают и воспроизводят готовые знания, предъявляемые учителем с помощью различных средств (устное слово, учебник, таблица, кинофильм и др.); применяют знания в типовой ситуации, по образцу. При этом преобладает активность репродуктивного мышления и памяти, тогда как в процессе ***творческой познавательной деятельности*** ученик открывает новые знания о сущности изучаемого объекта, опираясь в своей деятельности на особые процедуры мышления (*черты творческого мышления).* В результате вышесказанного традиционная система обучения не обеспечивает в полной мере развивающего эффекта.

Развивающее обучение возникло как система, альтернативная традиционному обучению, как ответ на проблемы, выдвинутые последним. Эта альтернативность прежде всего проявляется в педагогических приоритетах: в целях и открывающихся в них возможностях, на достижение которых направлена система развивающего обучения. *Л. С. Выготский* обосновал целесообразность обучения, ориентированного на развитие как на свою основную цель. Поэтому развивающее обучение – это целостная педагогическая система, в рамках которой освоенные учащимися знания, умения и навыки не являются сверхзадачей обучения, а выполняют роль средства развития учащихся.

Психологи предупреждают об опасности отождествления понятий «развитие» и «усложнение», «обогащение», «прогрессивное изменение вообще» (*В. А. Петровский*), связывая с развитием прежде всего

самодвижение. Поэтому и развивающее обучение понимается как создание особых условий, при которых в процессе обучения ребенок приобретает способность к самодвижению в познании, становясь его истинным ***субъектом***, т.е. обучается ради самоизменения, ради самосовершенствования и личностного роста (любит, хочет и умеет учиться). При этом развитие из побочного и случайного результата превращается в главную задачу как для учителя, так и для самого ребенка.

Для понимания механизма развития *Л. С. Выготский* сформулировал положение о двух уровнях развития: ***зона актуального развития*** (т.е. то, что сегодня ребенок может выполнить самостоятельно, без помощи взрослого) и ***зона ближайшего развития*** (т.е. то, с чем ребенок сегодня справляется только с небольшой помощью взрослого – наводящие вопросы, подсказки, намеки, общие указания и т.п.). Переход из зоны актуального развития в зону ближайшего развития связан с ростом возможностей ребенка по решению различных задач более высокого уровня трудности. Под задачей понимается цель, заданная в определенных условиях или ситуация, требующая преобразования. При этом существенно, что потребность решить задачу должна быть актуализирована на основе ценностно-смыслового отношения ребенка к познанию.

Развивающее обучение может быть осуществлено только как *целостная дидактическая система*, во всей совокупности своих компонентов – содержание, методы, тип учебной активности школьников, особенности взаимодействия между участниками учебного процесса и характер взаимоотношений между ними, формы организации учебного процесса.

Технология развивающего обучения – это средства и методы его организации в условиях массовой школы. Его основной «технологической единицей» является ***учебная задача***, требующая от учащихся нового анализа ситуации действия, нового ее понимания. Постановка учебных задач связана с созданием в учебном процессе ситуаций, побуждающих школьников к обнаружению недостаточности, непригодности ранее усвоенных способов действия и требующих либо их модификации, либо конструирования принципиально нового способа. Развивающее обучение предполагает ориентацию на организацию поисково-исследовательской деятельности школьников, связанной с постановкой учебной задачи, ее совместным с учащимися решением, а также

с обязательной оценкой найденного способа действия с позиций моделирования возможных вариантов его дальнейшего использования при решении новых задач различного уровня сложности.

Результатом развивающего обучения нельзя считать знания и умения сами по себе.

Показателями результативности развивающего обучения выступают:

- отношение ученика к учению;
- сформированность теоретического мышления и обобщенных способов освоения нового;
- рефлексивность сознания;
- нравственный облик личности (чувство уважения к другому человеку, его позиции, мысли, которое отделяется от личных симпатий и антипатий).

Специфическим результатом развивающего обучения выступает *свободное психическое развитие*, не подчиненное заранее заданной норме и эталону. Поэтому при оценке такого результата нельзя использовать логику общих мерок и критериев. Единственный *показатель успешности* развивающего обучения – сдвиги в развитии каждого отдельного ученика относительно своего предшествующего уровня, сдвиги, обогащающие возможности ученика быть субъектом познания на уроке. ***Субъектная позиция*** школьника в обучении проявляется в ***самоуправлении*** процессом своего познания. Это предполагает наличие у школьника заинтересованности в постижении нового, опыта целеполагания, умения организовать выполнение деятельности своими силами, способности к самоконтролю и самооценке в процессе и в итоге осуществления намеченной программы действий *(В. В. Давыдов*). Ребенок становится субъектом познания, если учитель создает условия для того, чтобы школьник приобретал опыт саморегуляции познавательной деятельности, а следовательно, и возможность самостоятельного изменения стратегии и тактики своей познавательной деятельности в соответствии с возникающими на уроке ситуациями. *Появление такого опыта обусловлено специальным вниманием учителя к формированию у школьников познавательного интереса, умений целеполагания, умения предпринимать необходимые действия, приводящие к достижению желаемой познавательной задачи, умений самоконтроля и самооценки.*

Целеполагание представляет собой процесс возникновения целей, их выделение, определение и осознание. Оно может иметь по крайней мере две формы: самостоятельное определение цели в ходе выполнения деятельности как один из этапов ее осуществления и определение цели на основе выдвигаемых кем-то требований *(В. В. Давыдов*). В образовательном процессе второй случай является практически ведущим.

Учебные действия – это средство реализации познавательных мотивов и выдвинутых на этой основе школьниками целей. Охарактеризовать учебные действия – это значит описать, *что* именно делает и *как* именно действует школьник в направлении достижения цели. Эти действия включают в себя конкретные способы преобразования учебного материала в процессе выполнения учебных заданий. При анализе качества учебных действий важно обращать внимание на степень самостоятельности школьника в выполнении заданий, на осознание им способов осуществления действий, а также на возможность осуществления действия в измененных условиях.

Самоконтроль выступает условием нормального протекания предпринимаемых школьником действий. Он состоит в постоянном прослеживании хода выполнения действий, в своевременном обнаружении различных погрешностей в их выполнении, а также во внесении в них необходимых корректив.

Самооценка связана с оценкой школьником самого себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей. В данном случае самооценка выполняет функцию подведения итогов выполненной последовательности действий и определения того, правильно или неправильно они совершены. Кроме того, если она совершается перед решением познавательной задачи (связанной с достижением выдвинутой познавательной цели), то результаты самооценки определяют возможность или невозможность ее решения и в соответствии с этим планирования предстоящей деятельности.

Центральной линией ***личностно ориентированного обучения*** является не приобщение школьников к нормативным эталонам знаний, умений, ценностей, а выявление и приращение (*окультуривание*) личностного опыта каждого ученика. *Опыт личности складывается из проявления ряда личностных функций (В. В. Сериков): мотивации; опо-*

средования; коллизии; критики; рефлексии; смыслотворчества; построения личностной картины мира; обеспечение автономности и устойчивости внутренней картины мира и т.п.

Отсюда и цель личностно ориентированного обучения – развитие личностного опыта школьника, способности школьника самоопределяться в познании на основе индивидуально-неповторимого образа восприятия мира и творчески-созидательного способа самореализации. Поэтому, в отличие от традиционного и развивающего обучения, учитель начинает не с сообщения знаний и не с обнажения учебной задачи, а с выявления индивидуальных моделей познания, что, в частности, накладывает отпечаток на характер предлагаемых ребенку вопросов и заданий (например, не «Что называется дробью?», а «Что для Вас значит дробь?», не «Какие виды четырехугольников существуют?», а «Что Вы знаете о четырехугольниках?» и т.п.). То есть, находясь в рамках личностно ориентированного обучения, учитель может продвигать школьника к научному знанию, лишь опираясь на индивидуальную модель мира, сложившуюся к тому времени у ребенка. Таким образом, сущностной характеристикой личностно ориентированного обучения является создание условий для становления и развития личности с ее индивидуально-неповторимым восприятием мира, для проявления личностного «Я» школьника.

Ориентация в обучении на личность ребенка, его личностный смысл возможна лишь в процессе использования иного типа коммуникации – ***диалоговых отношений***, в которых выстраиваются целостные личностные позиции, наполненные смысловым содержанием (а не знанием только). В них видна личность с ее способом мироощущения, системой ценностей, переживаниями, сомнениями, линией устремленности и т.п. Поэтому для учителя, выстраивающего диалоговые отношения, с особой остротой встает задача проникнуть, «заглянуть» в мысли школьника, чтобы скоординировать и обозначить свою собственную позицию, которая находится в прямой зависимости не столько от содержания учебного знания, сколько от специфики отношения к нему, свойственного школьнику.

Диалог, по мысли *М. М. Бахтина*, является «формой взаимодействия между равноправными и равнозначными сознаниями» (а не знаниями). Монолог, в противовес диалогу, отрицает наличие вне себя другого равноправного сознания, другого равноправного «Я». Самый

сущностный признак монолога не в том, что это слово одного человека, а в том, что оно претендует быть словом-истиной, последним словом, которое «требует усвоения, навязывается независимо от степени его внутренней убедительности» *(М. М. Бахтин).*

Диалог можно определить как соприкосновение двух (или более) несовпадающих, но равноправных сторон (голосов, смыслов, точек зрения). Диалог всегда согласие-несогласие, понимание-непонимание, слияние-разъединение. Даже монологическая речь учителя может стать диалогической по сути, если впускает другие голоса, предвосхищает оппонента, скрещивает точки зрения, оценки, допускает многообразие возможных реакций, вопросов и ответов.

Применительно к обучению понятие «диалог» используется в нескольких смыслах:

- диалог различных исторически существовавших логик, культур, способов понимания;
- диалог голосов, когда в общении учащиеся и учитель не просто проявляют те или иные грани познаваемого, но и «нащупывают» свой собственный взгляд на мир, свою индивидуальную семантику, выражающую личностный смысл человека;
- внутренний диалог как диалог с внутренним собеседником, протекающий в форме внутренней речи.

В организации диалога как совместной деятельности учителя и учащихся важное значение имеют методические приемы стимулирования и поддержания диалоговых отношений на уроке: прием персонализации; прием драматизации; эксперимент над собственной мыслью, над мышлением своих собеседников-оппонентов; «растолковывающий» пример как контраргумент; подхватывание реплик, вопросов учащихся, их «несогласий» с позицией учителя; мысленный эксперимент и т.п.

Технологической основой лично ориентированного обучения выступает триада «задача – диалог – игра» (*В. В. Сериков).*

Взаимодействие учителя с классом

Взаимодействие учителя с классом есть процесс сложный и зависящий от многих факторов. На некоторых очень существенных его моментах хотелось бы здесь остановиться. *Во-первых*, учитель своим поведением способен создать определенный настрой у учеников уже в

первые минуты урока. Настроение учителя, его собственная готовность или неготовность к интенсивной работе, даже его личное отношение к изучаемому на данном уроке материалу способны влиять на *работоспособность* и *активность* класса и вызывать у школьников соответствующие *эмоции*. *Во-вторых*, собственное отношение учителя к ученикам, которое он может стараться не высказывать, является весьма важной детерминантой учебной деятельности. Известно, что отдельные учащиеся и целые классы, от которых учителя ждут более высоких результатов, чем от других, в итоге эти ожидания оправдывают, даже если объективная оценка их способностей и не выше, чем у остальных ребят.

Особо важным моментом взаимодействия на уроке является *вопрос учителя – ответ ученика*. Необходимо отметить, что для повышения активности всего класса вопросы (особенно вопросы, требующие размышлений, а не только воспроизведения запомненного) следует ставить всему классу, и лишь после паузы вызывать конкретного ученика. Ответ на любой вопрос учителя требует от учащегося не только конкретных знаний по теме урока, но и умения сформулировать свои мысли и не растеряться под ожидающими взглядами учителя и одноклассников. Для многих школьников ответ у доски является стрессовой ситуацией, напряженность которой зависит от многих факторов, не только индивидуальных, но и ситуативных. Например, жесткий, требовательный тон учителя, быстрый темп вопросов, нетерпеливое стремление других учеников ответить на тот же вопрос создают дополнительную напряженность для отвечающего.

Оценивание работы учащихся – еще один ключевой момент взаимодействия учителя с учащимися. Естественно, оценка, осуществляемая учителем, должна быть адекватной и обоснованной. Но объективной адекватности оценки продемонстрированным успехам школьника еще недостаточно. Необходимо, чтобы оценка была принята школьниками, т.е. воспринималась ими как справедливая и обоснованная. Для этого полезно не просто выставлять оценку в баллах (отметку), но и сопровождать ее *оценочным комментарием* с указанием не только недостатков, но и достоинств работы (качественная оценка). При этом оцениваться должна именно деятельность (ответ у доски, письменная работа и т.п.) ученика и ни в коем случае не его личность. В школьном обучении и так довольно высока опасность распространения оценки

успеваемости на всю личность ученика в целом (особенно в младших классах).

Способы поддержания *дисциплины* на уроке более всего зависят от стиля взаимодействия, принятого учителем. В определении стилей мы придерживаемся широко известной классификации стилей лидерства и руководства, т.е. выделяем авторитарный, попустительский (либеральный) и демократический стили. При авторитарном учителе, ориентированном только на предмет и на себя, малейшие нарушения дисциплины сурово пресекаются. Однако, в таких, казалось бы, благоприятных условиях для учения учащиеся обычно не проявляют личной познавательной инициативы, поскольку привыкли к пренебрежению их индивидуальными интересами (в том числе вопросами, не совсем относящимися к теме). При попустительском (либеральном) стиле простор для личной инициативы огромен, но полное отсутствие требовательности позволяет многим ученикам вообще практически ничего не делать, что тоже не способствует окультуриванию учащихся. Следование же обычно самому эффективному – демократическому стилю представляет наибольшую трудность, так как требует постоянного поиска методов поддержания дисциплины и мотивации (интереса), исходя из содержания совместной с учащимися деятельности, с учетом особенностей каждого класса и каждой конкретной личности школьника.

Учет предметной специфики в процессе анализа урока

Специфика предмета всегда влияет как на активизируемые на уроке виды познавательных процессов, так и на эмоциональный фон урока. Например, на уроке с демонстрацией опыта по физике или химии эмоции учащихся по поводу конкретного воспринимаемого явления не должны помешать им сделать обобщенный вывод о сущности демонстрируемого явления. Тогда как на уроках литературы, музыки, изобразительного искусства задачей учителя является не «освобождение» логического мышления учащихся от непосредственных эмоций, а помощь в осмыслении самих эмоций и совершенствовании формы их выражения. На этих уроках возникают и определенные трудности в оценке успехов школьников: ведь эмоциональное переживание всегда субъективно, тесно связано со структурой и содержанием внутреннего

мира ученика, оценивание которых представляет собой уже этическую проблему, решать которую приходится учителю.

Особой спецификой обладают *предметы языка*, как *русского*, так и *иностранного*. Ведь язык представляет собой не сведения о мире или человеческой деятельности, а скорее форму их фиксации и передачи. Для усвоения же формы требуется несколько иной подход или угол зрения, иногда отсутствующий у учащихся. Ярким примером этого могут служить встречающиеся у младших школьников представления о том, что «бег» – это глагол, так как обозначает действие. Отличает языки от других школьных предметов и неоднородность того, что учащимся необходимо усвоить: это и «языковая система» и «языковой материал» и собственно «речевая деятельность». При овладении языком всегда большое место занимает запоминание и воспроизведение языкового материала с минимальным его преобразованием, поэтому приемы повышения эффективности запоминания имеют здесь гораздо большее значение, чем на других уроках, в то время как творчество и воображение могут быть задействованы лишь в минимальной степени и при довольно высоком уровне освоения речевых действий. Являющееся по некоторым концепциям врожденным «чувство языка» – это, скорее всего, результат интериоризации речевых действий, представляющих собой сплав теории и практики языка. Поэтому активно практикуемое на начальных этапах овладения многократное повторение одних и тех же речевых действий в разных условиях является психологически оправданным, как и вариация самих условий для снятия монотонности процесса (диалоги, различные роли и пр.).

Характерной особенностью *предметов естественно-научного цикла* является использование в качестве объектов изучения вместо живых организмов или реальных процессов их моделей, что создает некоторые дополнительные трудности при проведении и анализе такого урока. Возникает проблема соответствия модели предмету изучения: полно ли она отражает свойства и качества изучаемой реальности. Даже при хорошей и доступной для школьников модели учителю необходимо иногда возвращаться к тому, как учащиеся понимают соотношение модели и реального объекта (например, при работе с глобусом у школьников иногда возникает представление об идеально круглой Земле).

Специфика *уроков физкультуры и трудового обучения* состоит в том, что основным предметом усвоения здесь являются не теоретические знания, а практические умения и навыки. Это вызывает увеличение роли индивидуальной работы с каждым учащимся, необходимости коррекции действий по ходу их исполнения. Обобщенный анализ типичных ошибок, весьма эффективный на уроках, например, математики или химии, когда ошибки уже отчеркнуты в работе каждого школьника красным карандашом, может оказаться совершенно бесполезным на уроках труда или физкультуры, поскольку редко школьники обладают таким развитым видением собственных действий, чтобы узнать свои ошибки в типичных, демонстрируемых учителем. Известно, что даже квалифицированные спортсмены, которые должны обладать развитым отражением собственных движений, зачастую удивляются, увидев их видеозапись. Еще одна особенность уроков физкультуры и труда заключается в повышенной опасности получения травм учениками, поэтому контроль учителя за действиями учащихся должен быть здесь более пристальным еще и в целях обеспечения безопасности их.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Охарактеризуйте основные виды психолого-педагогического анализа урока в зависимости от места в профессиональной деятельности учителя.
2. Каковы роль и место Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) в организации современного обучения?
3. Что из себя представляет Основная образовательная программа (ООП)? Охарактеризуйте результат освоения основной образовательной программы.
4. Как известно, в основу ФГОС положен деятельностный подход к обучению. В чем сущность деятельностного подхода? Почему именно деятельностному подходу отводится ключевое место в современных стандартах?
5. Какие изменения характерны для современного урока, который строится на основе деятельностного подхода?

6. Смоделируйте варианты организации начала урока, руководствуясь положениями деятельностного подхода.

7. Для построения, проведения и анализа урока в рамках ФГОС важно иметь представление о том, какими должны быть *критерии результативности урока* вне зависимости от того, какой типологии уроков мы придерживаемся. Назовите совокупность таких критериев.

8. Как Вы понимаете положение о том, что личность становится главной ценностью образования? Приведите примеры и контрпримеры, подтверждающие справедливость этого положения.

9. Приведите примеры жизненных или педагогических ситуаций, в которых ребенок выступает субъектом сознательной деятельности или субъектом отношений.

10. О каких трех качественно различных уровнях проявления школьником субъектной позиции в обучения целесообразно вести речь, используя понятие «субъект» для описания особенностей современного процесса обучения?

11. В чем, с Вашей точки зрения, может выражаться личностная позиция учителя на уроке, определяющая основу для субъект-субъектных отношений со школьником. Приведите примеры.

12. Если на уроке все доступно и понятно, то можно ли считать, что это хороший урок? Почему, по мнению Л. С. Выготского, обучение должно опережать развитие ребенка и ориентироваться не на актуальный уровень его развития, а на уровень зоны ближайшего развития?

13. Что означает утверждение: обучение должно реализовывать развивающую функцию. Раскройте сущность понятия «развивающая функция обучения».

14. Укажите наиболее важные вопросы, ответы на которые должен получить учитель при рассмотрении учебного процесса с позиций развивающей функции обучения.

15. Раскройте сущность понятия «интеллектуальное развитие школьников в обучении».

16. Обоснуйте целесообразность осмысления психологических механизмов и динамики интеллектуального развития школьников в обучении с позиций идеи субъектности. Приведите примеры ситуаций

обучения, в которых школьник выступает в качестве субъекта отдельных познавательных действий, субъекта целостной познавательной деятельности и субъекта отношений в познании.

17. Что следует понимать под познавательным опытом школьника? Охарактеризуйте качественно различные уровни познавательного опыта, которые могут быть сформированы у школьников в процессе обучения. В чем заключаются различия между этими уровнями познавательного опыта?

18. Обоснуйте характер связи между планируемыми в обучении целями интеллектуального развития школьников и спецификой используемого содержания учебного материала.

19. Сформулируйте основные требования к формированию такого содержания образования, которое обеспечивает достижение всего спектра развивающих целей обучения.

20. Назовите наиболее важные педагогические условия, учет которых обеспечивает достижение школьниками каждого из трех планируемых учителем уровней интеллектуального развития.

21. Приведите примеры предметных заданий, ориентированных на достижение школьниками каждого из трех планируемых учителем уровней интеллектуального развития.

22. Разработайте идею и логику развертывания проблемного урока по какой-то конкретной теме преподаваемого вами предмета. Что будет характерно для его структуры?

23. Какие приемы организации познавательной деятельности учащихся по повторению изученного учебного материала преимущественно используются учителем на уроках вашего предмета? Какая по характеру познавательная деятельность учащихся при этом имеет место? Сделайте выводы в отношении целесообразности использования соответствующих методов обучения, организующих определенный уровень познавательной активности школьников в процессе повторения.

24. Составьте варианты проблемных познавательных задач с учетом специфики профиля будущей специальности.

25. Могут ли ошибки обучающихся играть позитивную роль в обучении? Если да, то в чем она состоит? В чем состоит специфика реагирования учителя на ошибки обучающихся в условиях личностно-ориентированного обучения? Аргументируйте свою позицию.

26. На основе изучения материалов книги: Хуторской А.В. Современная дидактика. – СПб, 2001. – С.288-289 обоснуйте, для чего в обучении необходима рефлексия? Какова методика организации рефлексии школьников в обучении?

27. По результатам всех посещений уроков в период практики, составьте «коллекцию» различных способов проверки устных и письменных ответов учащихся. Оцените их эффективность.

28. Изучите нормы оценок знаний учащихся по предмету и примите участие в проверке их письменных работ. Выявите типичные ошибки в ответах учащихся по каждому предмету и установите причины их возникновения.

29. Что такое критериальное оценивание? Какова его роль в организации современного обучения? Приведите примеры возможных вариантов критериального оценивания на уроке по профилю вашей подготовки.

30. Педагогическая оценка и самооценка обучающегося: каково их соотношение в условиях современного обучения?

Приложение 1

ПРОГРАММЫ И МЕТОДИКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАБЛЮДЕНИЯ И АНАЛИЗА УРОКА

1.1. Методика системного наблюдения и анализа этапированного урока[33]

1. Обыкновенно анализ необходимо начать с рассмотрения цели урока, сформулированной и поставленной учителем. Анализируется состав, структура, комплексность ***триединой цели урока***, реальность ее выполнения в границах данного урока, ее связи с целями и задачами предыдущих и последующих уроков.

2. Затем определяется тип урока, его соответствие содержанию учебного материала и триединой цели урока. Выясняется влияние этого соответствия на формирование конечного, реального результата урока.

[33] Конаржевкий Ю. А. Анализ урока. – М.: Изд-во Центр «Педагогический поиск», 2013.

3. Вычленяется основной этап урока, а также другие его этапы, на которых формируются условия для успешного выполнения учебно-воспитательной задачи основного этапа и триединой цели урока.

4. Вслед за этим аналитик может перейти к рассмотрению всех этапов урока. При этом прежде всего необходимо подвергнуть анализу соответствие приемов психологического и педагогического воздействия учителя психолого-педагогической задаче этапа, проследить, каким образом в результате взаимодействия психологических и педагогических приемов учителя и ответной деятельности учащихся формируется реальный конечный результат этапа, и насколько он соответствует его психолого-педагогической цели.

Первый этап – организационное начало урока.

Приветствию учителя, выражающему уважение к классу, симпатию, желание добра, должно предшествовать при входе его в класс быстрое и бесшумное вставание учащихся, и после слова учителя: «Садитесь» – бесшумная и легкая посадка. Приветствие учителя – очень важный педагогический прием, это не обычный акт вежливости, как пишет *Н. М. Яковлев* в своей книге «Методика и техника урока в школе», а «акт дружного единения учителя и учеников...», психологически настраивающий учащихся на дружную работу.

Если учитель, ***проверяя отсутствующих,*** быстро выясняет кто отсутствует и по какой причине, заботится о том, чтобы отсутствующие через своих товарищей были оповещены о домашнем задании, и им была оказана соответствующая помощь в его выполнении, живейшим образом интересуется состоянием тех, кто длительное время отсутствует из-за болезни, специально доброжелательно приветствует ученика, который после долгого отсутствия появился в школе, то «прозаическая» проверка учащихся превращается в важнейшее средство воспитания гуманизма, коллективизма, любви к школе и учителю и т.д. Ради этого стоило бы израсходовать лишние две минуты, даже если бы пришлось таким образом «отвлекаться» на каждом уроке. А так как поводы для этого случаются не каждый день, то практически проверка отсутствующих вместе с выяснением причины отнимет совсем немного времени (менее полминуты).

Проверка классного помещения длится несколько долей минуты. Окинул взглядом класс, устранил недостатки, закончил проверку

общего состояния класса оценкой работы дежурного: «Класс в порядке. Дежурный с обязанностями справился» или «Дежурный сегодня забыл о...»

Проверка учащихся на их рабочих местах, прежде всего внешнего вида учеников. Обнаруженные непорядки в костюме, внешнем виде учеников должны быть быстро и оперативно устранены. Проверяется рабочая поза учащихся, состояние их рабочих мест.

Установка ***внимания.*** «...Нельзя начинать ни одной работы в классе, если вы не овладели вниманием к ней учеников, причем всех без исключения... В общем случае, чтобы привлечь внимание учеников, достаточно бывает произнести громко, отчетливо и властно (но не грубо): «Внимание, ребята! Начинаем работу!» И начинать не раньше, чем все школьники будут готовы» (*Н. М. Яковлев*).

Данные приемы воздействия соответствуют психолого-педагогической задаче этапа, их систематическое использование должно приводить к положительному ее решению. Если этого не происходит, значит, причину нужно искать во влиянии на класс каких-либо других факторов: отсутствие единого подхода к осуществлению данного этапа урока учителями, работающими в данном классе; возбужденность ребят на предыдущем уроке (допустим, физического воспитания); неверно сложившиеся взаимоотношения между учителем и классом и многие другие факторы, которые и необходимо выяснить.

Мы не случайно так подробно останавливаемся на анализе этого обязательного этапа урока. Во-первых, потому, что этот этап, по нашему мнению, играет в уроке очень важную роль. От того, насколько его конечный результат будет близок к психолого-педагогической задаче этапа, во многом зависит дальнейшее развитие урока: его психологическая атмосфера, темп и ритм, продуктивность использования времени и в определенной степени качество знаний учащихся, усвоенных на уроке.

Этот этап воспитывает у учащихся такие черты характера, как умение быстро мобилизоваться, сосредоточиться, организоваться, умение заранее спланировать свою деятельность. Если приемы педагогического воздействия, поведение учителя (его собственная несобранность, вялость, нетребовательность, резкость, безразличие и т.д.) в целом не соответствуют требованиям психолого-педагогической задачи этапа, между нею и конечным, реальным результатом осуществления

этапа неизбежно будет наблюдаться разрыв. Задача не будет выполнена, и это обязательно повлияет отрицательно на все последующее развитие урока. Более того, реальный результат этапа в таком случае может приобрести антивоспитательное значение. Это и естественно, на уроке нейтральных позиций не бывает. Если не оказывается положительное воспитательное воздействие – оказывается отрицательное. Отсутствие соответствия во взаимодействии между внутренними составляющими этапа образует такую его структуру, которая влияет на ребят в обратном направлении: приучает их к разболтанности, организационной расхлябанности, что в определенной мере притупляет у них чувство долга, чувство собственного отношения к учению вообще. Аналитику необходимо проследить, каким образом положительный или отрицательный реальный результат этого этапа отразился на формировании реальных результатов последующих этапов урока и на достижении его триединой цели.

Серьезное внимание анализу этого этапа, *во-вторых*, необходимо уделять потому, что его осуществление требует высокой степени подготовки учителя и является своеобразным искусством, которому в ходе анализа урока учителя необходимо учить. Этап характеризуется большими воспитательными возможностями, которые учителю необходимо исчерпать в максимально короткий срок. Он заключает многое в немногом.

И, наконец, *в-третьих*, необходимость подробного анализа этапа заключается в том, что среди учителей нередко бытует мнение об этом этапе как формальном, а, следовательно, малозначащем или даже ненужном акте. Необходимо в ходе анализа всячески рассеивать это заблуждение, показывая роль и значение данного этапа для всего последующего развития урока.

5. Определением влияния конечного результата первого этапа на этап фронтальной проверки домашнего задания начинается анализ последнего. Учебно-воспитательная задача этого традиционно сложившегося этапа урока имеет двойной смысл. С одной стороны, она выражает потребность в проверке у всех учеников домашнего задания и контроле за его выполнением, а с другой – необходимость подготовки учащихся к изучению нового материала. Здесь ни в коем случае не допустим механический характер работы. Важно, чтобы учитель понял типичные ошибки, сосредоточив внимание прежде всего на основных

правилах, идеях, лежащих в основе выполнения домашнего задания, и одновременно убедился, что домашнее задание выполнено всем классом. Этой задаче и должно быть подчинено взаимодействие содержания домашнего задания, методов его проверки и способов организации деятельности учащихся.

Методы проверки домашнего задания, как письменного, так и устного, могут быть различны, но они всегда должны правильно соотноситься с содержанием домашнего задания, его целями, характером и способом организации деятельности учеников во время осуществления этапа. *Е. Н. Поляков* и *В. И. Бадаева* приводят примеры несоответствия, в частности, между учебно-воспитательной задачей этапа и способом организации деятельности учащихся. Они пишут: «Предназначенный для студентов и учителей киноурок «В поиске», описывающий опыт Липецких учителей, демонстрирует прием проверки правильности выполнения классной работы путем многократного вопроса: «У всех так?» И учащиеся хором отвечают: «У всех!» ... Несостоятельность связи между вопросом и ответом может быть замечена после их логического анализа. Вопрос «У всех так?» не может быть адресован всем ученикам вместе, ибо откуда ученики могут знать, как написали другие. Каждый ученик знает, как написал он. На этот вопрос он может ответить только за себя. А это означает, что вопрос не соответствует дидактической задаче фронтальной проверки домашнего задания и, следовательно, не дает нужных результатов». Авторы совершенно справедливо отмечают, что привести в данном случае методический прием проверки домашнего задания в соответствие с дидактической задачей этапа можно, если учитель, предложив одному ученику прочитать первое предложенное задание или математический пример и указать искомый ответ или нужное правописание, затем, независимо от правильности ответа ученика, не высказывая своего мнения, обращается к классу с вопросом: «Кто по-другому написал?» («У кого получился другой ответ?»). «Поднимите руку или поднимите карточки с обозначением ответа (падежного окончания, формулы или цифры и т.д.)». По поднятым рукам или карточкам учитель видит, сколько учеников и кто именно верно или неверно выполнил данное задание.

Эти же авторы приводят еще один пример несоответствия на этом этапе урока метода проверки домашнего задания дидактической задаче этапа. Задача предусматривает проверку домашнего задания у всего

или хотя бы у большинства класса. А метод осуществления этой проверки противоречит задаче. «При фронтальной проверке письменного домашнего задания некоторые учителя, спросив поочередно, но с места 4-5 учеников (каждого по одному примеру или вопросу), считают, что они задачу фронтального опроса класса выполнили. Очевидное заблуждение. Если учитель при фронтальной проверке, выслушав правильный ответ ученика, говорит ему: «Верно, садись», а при неверном ответе исправляет ошибку, он проверяет задания одного ученика. А когда он при подобной ситуации спрашивает: «Кто по-другому написал, у кого другой ответ?» он проверяет работу класса.

Узнать, как класс справился с домашним заданием, есть ли у учащихся типичные пробелы в их знаниях и умениях, можно по закону больших чисел, когда учитель хотя бы бегло спросит 15-20 человек да еще посмотрит несколько работ по рядам»[34].

Анализируя этот этап, надо всегда выходить на рассмотрение связи между отношением детей к приготовлению домашнего задания и характером его проверки в классе. Здесь существует обязательная зависимость первого от второго.

Необходимо также помнить, что для проверки сознательности и самостоятельности, проявленной учащимися при выполнении домашнего задания, конструкция вопросов и заданий учителя должна быть такой, чтобы они требовали применения полученных знаний к решению учебных и жизненных задач.

Анализ этого этапа требует обязательного выхода на связь между его реальными результатами и результатом следующего за ним периода урока, а также обязательного рассмотрения связи между результатами этапов фронтальной проверки домашнего задания и информации учащихся о домашнем задании и подведении итогов урока.

Проводя анализ этого этапа, одновременно необходимо выяснить, какой вклад он внес в конечный результат урока в целом.

6. Обыкновенно этап фронтальной проверки домашнего задания логически подготавливает осуществление следующего периода урока – ***этапа индивидуального учета знаний***. Здесь прежде всего необходимо определить, насколько правильно учитель использовал реальный

[34] Поляков Е. Н., Бадаева В. И. Анализ урока. – Саратов, 1975.

результат предшествующего этапа урока для решения учебно-воспитательной задачи данного периода.

Думается, что это один из труднейших этапов урока, требующий самой серьезной подготовки учителя к его осуществлению, ибо взаимодействие содержания материала, методов и организационных форм деятельности учащихся здесь особенно сложно. В самом деле, учителю необходимо не просто проверить знания отдельных учеников, объем и качество этих знаний, но и составить для себя представление об уроке, развитии их мышления. Осуществляя это, необходимо мастерски сочетать индивидуальные, групповые и фронтальные формы деятельности учащихся для того, чтобы в ходе ответа одного ученика работал весь класс. Именно на этом этапе с полной силой должно проявиться мастерство индивидуального подхода учителя, умение подобрать к каждому отвечающему ученику свой ключик *для того,* чтобы за короткое время выяснить уровень его знаний и развития мышления. Поистине многое в немногом! Кроме этого, ни в коем случае нельзя превращать этот этап урока только в процесс так называемого опроса. Всегда надо помнить о том, что в процессе проверки знаний необходимо учить ученика и класс культуре мышления, речи, техническим навыкам и многому другому, вплоть до умения правильно вести себя у доски перед лицом класса, аудитории.

Этот этап характерен еще и тем, что на нем учитель не только осуществляет проверку знаний учащихся, в определенной степени закрепляет их, не только делает выводы о том, как ученики организуют свою самостоятельную работу дома, каково качество усвоения того или иного раздела программы, но и проверяет сам себя, качество своего учительского труда. Именно на этом этапе опытный учитель по ответам отдельных учеников, по реакции на эти ответы классного коллектива судит о достижениях и промахах своего учительского труда.

Сложность этого этапа определяется также необходимостью для педагога, опираясь на критерии качества знаний, в очень короткий промежуток времени, решая одновременно немало других задач, объективно оценить и прокомментировать ответы учащихся. Именно на этом отрезке урока ребята нередко становятся объектом несправедливости педагога (завышение или занижение оценки знаний), испытывая при этом антивоспитательные воздействия.

Кроме того, из всех этапов урока в психологическом отношении для учеников это, пожалуй, самый напряженный, а следовательно, и самый трудный для учителя, ибо последний должен вести себя так, чтобы снять эту напряженность или, по крайней мере, свести ее до минимума. Именно на этом этапе наиболее ярко проявляется понимание преподавателем своего педагогического долга, видна нравственная основа его деятельности, владение основами педагогического такта.

Все это и многое другое и является материалом для анализа на данном участке урока. В ходе анализа необходимо рассмотреть такие связи, как:

- качество формулировки вопроса учителя и его влияние на качество ответа ученика;
- соответствие вопросов общим задачам обучения, воспитания, возможностям учеников;
- соответствие характера вопросов учителя специфике и глубине содержания рассматриваемого учебного материала;
- связь между ответом ученика, объективностью оценки этого ответа педагогом и пользой комментирования оценки последним для отвечающего и всего класса;
- связь между умением учителя стимулировать ответ ученика и качеством этого ответа;
- способствует ли форма организации деятельности всех учащихся класса индивидуальной работе с вызванным к доске учеником и насколько эффективное влияние оказывает индивидуальная работа учителя с учеником на групповую или фронтальную форму организации работы класса в этот момент.

Особое внимание при анализе этого этапа урока необходимо обратить на отношение учителя к ошибкам в ответах учащихся. Здесь могут иметь место несколько вариантов:

- учитель в силу слабой подготовленности не замечает ошибок в ответах учащихся;
- замечает ошибки, но делает вид, что все идет должным образом (чаще всего у некоторой части учителей этот вариант осуществляется тогда, когда на уроке присутствует коллега, не являющийся специалистом по данному предмету);
- находит ошибки в заданиях учеников и указывает пути их устранения;

- находит ошибки в заданиях учащихся, вскрывает их причины, акцентирует на них внимание класса, показывает пути их предупреждения. Именно такая работа аналитика и дает возможность сделать вывод о том, насколько реальный результат данного этапа соответствует его учебно-воспитательной задаче, какой вклад он вносит в процесс достижения триединой цели урока и как он повлиял на следующий этап урока – ***подготовку учащихся к восприятию нового материала***.

7. Здесь острие анализа должно быть направлено на выяснение соответствия учебно-воспитательной задачи этапа триединой цели урока и связи с учебно-воспитательной задачей последующего этапа - восприятия новых знаний. Важно обратить внимание на то, насколько верно и точно учитель нацеливает класс на работу, формирует мотив учения, формулирует учебную проблему, подготавливая класс к восприятию нового материала. Специфика анализа этого этапа заключается в том, что его реальный результат можно увидеть только на следующем этапе. Критериями этого этапа являются: интерес учащихся к новой теме урока, организационная четкость познавательной деятельности учеников, ее целенаправленность и целесообразность (действие сообразно цели даже при условии наличия отвлекающих факторов). На самом же этапе анализу подлежит связь между сформулированной ученической целью, задачами урока, практической значимостью материала, подлежащего изучению, и учебной проблемой. Соответствие этих компонентов этапа должно, наряду с другими условиями, обеспечить продуктивность и эффективность следующей фазы урока – ***этапа усвоения новых знаний***.

8. Этап анализа урока дает наиболее богатый материал для анализа содержания урока. Прежде всего, именно на этой стадии устанавливается:

- соответствие содержания требованиям государственных программ;
- полная целостность отражения соответствующих положений программы;
- наличие нежелательных завышений программных требований, ведущих к перегрузке учащихся;

- умение учителя выделять в содержании урока наиболее важное, основные идеи, понятия и акцентировать на них внимание учеников;
- научность, доступность, обоснованность объясняемого материала;
- научная, воспитательная, развивающая ценность учебного материала:
- связь учебного материала с жизнью;
- выразительность, насыщенность, уплотненность содержания этапа;
- содержательная стимуляция познавательной активности;
- насколько часто и умело учитель выделяет основную мировоззренческую идею урока и убеждает учащихся в ее справедливости.

«Короче говоря, – пишет *Ю. К. Бабанский,* – анализ содержания урока подчиняется выяснению соответствия его всему комплексу задач обучения, воспитания и разностороннего развития школьников, которые поставлены перед данным уроком, в меру его реальных возможностей»[35].

На этом этапе аналитическая деятельность руководителя в какой-то степени должна быть сфокусирована прежде всего на анализе теоретического и фактического материала, подлежащего усвоению учащимися как своеобразной материальной субстанции урока.

Однако это направление анализа только одного, хотя и очень важного компонента данного этапа урока, да и то одностороннее. Поэтому необходимо выйти на этой стадии урока на рассмотрение большого количества связей различного рода.[36]

Необходимо прежде всего держать в поле зрения связь между содержанием учебного материала и методами его преподавания, всегда

---

[35] Бабанский Ю. К. Анализ эффективности современного урока // Народное образование. – 1979. – № 9.

[36] При анализе каждого этапа и урока в целом мы стараемся перечислить наиболее важные связи, подлежащие рассмотрению. Но это совершенно не означает, что при практическом анализе урока, все они должны быть изучены именно в таком объеме. Сделать это, естественно, в одном анализе урока невозможно. Но знать о их существовании и влиянии на конечный результат учитель обязан. Выбор же их набора для анализа зависит от его конкретной цели, типа урока, подготовленности учителя и многих других конкретных фактов.

учитывая, что ведущим, определяющим компонентом в этой связи является содержание, и при ее анализе всегда необходимо руководствоваться критерием соответствия методов обучения особенностям и специфике учебного материала, соответствия методов изложения нового материала его структуре, уровню сложности, содержанию.

Здесь надо разобраться в том, насколько эффективны методы достижения всех трех аспектов ***триединой*** цели при помощи данного учебного материала.

Обязательно надо выяснить соответствие методов изложения нового материала избранным формам организации деятельности учащихся на данном этапе, ибо индивидуальные, общеклассные и групповые формы работ учащихся всегда требуют своих методов.

Анализируя методы обучения, надо обращать внимание, насколько они соответствуют требованию активизации мыслительной деятельности. Известно, что педагогическая практика располагает сегодня огромным количеством приемов и средств такой активизации, которые в основном «...сводятся к созданию на уроке затруднений, преодоление которых вызывает умственную напряженность учащихся. Затруднения же образуются противоречием между заданием учителя и его осуществлением учащимися. Если задание – система вопросов, то осуществление – система ответов; если задание – фактический материал, то осуществление теоретические из него выводы; если задание – начало текста изложения, то осуществление – его продолжение; если задание – разрозненный материал различных параграфов, то осуществление – его определенная группировка; если задание – картина, зрительный образ, то осуществление – словесный образ и т.д. В результате поступающий от учителя материал не адекватно отражается в сознании учащихся, а перерабатывается, преобразуется ими в свою противоположность. Мысль учащихся при этом находится в постоянном напряжении»[37].

Пожалуй, важнейшим пунктом, к которому должно быть приковано внимание аналитика на этом этапе урока, является деятельность учителя по формированию понятий, ее результативность. Естественно,

[37] Фридман Л. М. Педагогический опыт глазами психолога. М., 1987.

что на данном уроке можно вести речь лишь о первичном представлении, т.к. многие понятия формируются на протяжении длительного времени.

Далее на этом этапе аналитику необходимо проникнуть в сущность следующих связей:

- определить, каким образом выполнение (или невыполнение) ***учебно-воспитательных задач*** предыдущих этапов подготовило (или наоборот, не подготовило) почву для восприятия и осмысления учащимися нового материала;
- сравнить учебно-воспитательную задачу этого этапа с ее реальным результатом (чаще это делается на этапе закрепления).

Этап закрепления нового материала. На этом участке анализа урока руководитель устанавливает связь с реальным результатом предыдущего этапа, ибо прочность закрепления знаний во многом зависит от качества их усвоения и понимания. Определяется связь: осмысление знаний – закрепление их в памяти. Выясняется, насколько правильно учитель объясняет учащимся характер связей между фактами, основаниями усвоенных знаний; областями их применения.

При анализе данного этапа обязательно надо обратить внимание на речь учеников, умение группировать и систематизировать знания, умение самостоятельно применять всю совокупность знаний в вариативных ситуациях по образцу и в нестандартных ситуациях, требующих творческой деятельности. Все это, как справедливо считает *И. Я. Лернер*, является способом «выражения осознанности знаний».

Одновременно анализируется и оценивается работа учителя по устранению выявленных у учащихся пробелов в понимании нового материала.

Особое внимание на этом этапе аналитик должен обратить на характер вопросов учителя, задаваемых учениками. Если эти вопросы требуют простого воспроизведения материала по памяти, то метод может вступить в противоречие с дидактической задачей этапа.

Если же это вопросы, имеющие проблемное содержание, конкретизирующие знания, требующие от учеников самостоятельной мыслительной деятельности, переноса знаний, то они соответствуют дидактической задаче этапа.

Анализируется соответствие способа организации деятельности учащихся учебно-воспитательной задаче этапа. Если учитель спрашивает одного ученика, а класс бездействует, метод приходит в противоречие с дидактической задачей и отражается негативно на реальном результате ее решения. Если учитель по поводу ответа ученика обращается к нему с предложением внимательно слушать то, о чем говорит отвечающий ученик, дополнять, уточнять и по количеству и качеству дополнительных ответов и замечаний учеников определяет масштабы и качество пробелов в знаниях, уровень глубины понимания нового материала, то метод в определенной степени соответствует задаче этапа.

Анализируются методы закрепления. Что это – только требование запомнить новый учебный материал, основные факты? А может быть, создание таких учебных ситуаций, когда ученик начинает оперировать знаниями, решать теоретические и практические задачи, соотносить факты с понятиями и идеями? Человек, ведущий анализ этого этапа, всегда должен ставить перед собой несколько вопросов: Стимулирует ли при закреплении учитель активное мышление учеников? Заставляет ли их воспроизводить не только факты, но и ведущие идеи, существенные признаки главных понятий? Добивается ли он, чтобы знания стали прочными и отчетливыми? Показывает ли он пути актуализации полученных знаний?

При анализе этого этапа надо обратить внимание на формы закрепления знаний, на их разнообразие и действенность.

В общем для аналитика этот этап очень важен, ибо на нем наиболее четко проявляются результаты деятельности учителя и учащихся, итог всей проделанной на уроке работы. Именно на этом этапе появляется материал, позволяющий судить о достижении цели урока, о том, насколько велик разрыв между нею и реальным результатом.

10. Анализ этапа информирования учащихся о домашнем задании и подведения итогов урока может идти в следующем направлении. Здесь необходимо зафиксировать момент учета учителем (или же, наоборот, игнорирование) при инструктаже реальных результатов предыдущего этапа закрепления. В поле зрения аналитика должны находиться такие важнейшие аспекты, характеризующие оптимальную структуру этого этапа, как объем домашнего задания, соответствие его вида цели урока, методика задавания, дифференцированный подход и психологический настрой учащихся.

При анализе урока всегда важно помнить о правилах методики задавания на дом, сформулированных *Н. М Яковлевым* в его книге «Методика и техника урока в школе». *Первое правило* – для задавания на дом необходимо отводить специальное время, причем вполне достаточное, чтобы задача полностью была выполнена.

Второе правило – задание должно происходить при полном внимании всего класса. Надо, чтобы ***учащиеся рассматривали этот этап урока, как не менее важный, чем все остальные***, как работу, определяющую успех их самостоятельной домашней подготовки...

Третье правило – добиваться, чтобы содержание домашнего задания (что именно предстоит сделать) было понято всеми без исключения учащимися ...

Наконец, *четвертое*, наиважнейшее правило – разъяснить домашнее задание таким образом, чтобы учащиеся знали не только то, что нужно сделать, но и как сделать. Необходимо вооружить их методикой выполнения домашнего задания».

11. После этого необходимо сделать общие выводы по уроку, вскрыв причины достоинств и недостатков в деятельности педагога и учащихся и обязательно замкнув их на конечном реальном результате урока: качестве знаний, уровне воспитанности и развитости учеников, сравнив его с триединой цепью урока. При этом, как нам кажется, необходимо опираться на два очень важных методологических правила. Первое из них касается структуры построения вывода о результате урока и раскрывается следующим образом: «Ни одна цель высших уровней иерархии, всех, кроме последнего, низшего, после которого осуществляется перекодирование дерева целей, не достигается непосредственно, а лишь посредством достижения подцелей, на которые она распадается». Это означает, что при оценке конечного реального результата урока всегда надо рассматривать его как совокупность взаимодействующих друг с другом реальных конечных результатов каждого его этапа. Однако вся сложность заключается в том, что здесь не может быть места механическому формальному подходу, ибо на конечный результат урока влияет большое количество педагогических, психологических и других факторов, которые при рассмотрении взаимодействия результатов этапов урока необходимо учитывать.

Аналитику в ходе анализа урока приходится вести в уме сразу несколько логических цепочек, помнить достаточно большое количество

различного рода фактов и связей. И здесь необходимо опираться на второе правило о логических путях формирования вывода, сформулированное в свое время И. М. Сеченовым, который писал: «Вывод может делаться от части к целому и наоборот: от признака, свойства или состояния предмета к самому предмету и обратно, от данного индивидуального случая к сходному с ним в разных степенях (и наоборот) – что тоже – от частного к общему и обратно, от явления или факта данной минуты к факту, ожидаемому или отсутствующему; от настоящего к прошлому и будущему; от эффекта к причине и обратно; наконец, от чувственного к истинно внечувственному».

12. После того, как сделан вывод, необходимо дать общую оценку урока.

1.2. Методика системного анализа урока от его триединой цели[38]

1. Проанализировать саму триединую цель урока: краткость и простоту формулировки; ее связь с общей целью темы; полноту и комплексность цели; реальность достижения цели на данном уроке; соотношение и взаимодействие трех ее аспектов: познавательного, воспитывающего и развивающего.

2. Установить качество и результативность связи триединой цели урока с учебно-воспитательными задачами учебно-воспитательных моментов урока. Проанализировать моменты рассогласования (если такие имеются) между триединой целью урока и некоторыми учебно-воспитательными задачами моментов урока и показать учителю, как оно повлияло на формирование конечного результата урока.

3. Вскрыть случаи несоответствия содержания учебного материала и учебно-воспитательных задач отдельных моментов, если таковые имеются, а через это, естественно, и несоответствие содержания материала триединой цели урока, определив, как это повлияло на конечный результат урока.

4. Рассмотреть уровень соответствия методов обучения триединой цели урока, показав последствия несоответствия, если такое

[38] См. Конаржевкий Ю. А. Анализ урока. – М.: Изд-во Центр «Педагогический поиск», 2013.

наблюдалось, на конечный результат урока. Особое внимание необходимо обратить на соответствие методов обучения воспитывающему и развивающему аспектам цели урока.

5. Определить, насколько формы организации познавательной деятельности соответствовали всем трем аспектам цели урока.

6. Выяснить, каким образом осуществлялся процесс достижения познавательного аспекта цели урока и к какому результату он привел, памятуя о том, что важен не только конечный результат, но и пути достижения этого результата. Выяснить, в чем причина разрыва между этим аспектом цели и конечным результатом.

7. Установить пути и результаты осуществления воспитывающего аспекта триединой цели урока.

8. Проанализировать результативность достижения развивающего аспекта цели.

9. Определить, каким образом процессы достижения, развивающего и воспитывающего аспектов цели урока способствовали реализации ее познавательного аспекта и наоборот.

10. Выяснить и проанализировать основные позитивные и негативные факторы, повлиявшие на достижение триединой цели урока.

11. Проанализировать, насколько методически правильно осуществлен учителем перевод триединой цели урока в целевую установку для учащихся, и как это повлияло на формирование конечного результата урока.

12. Определить уровень несоответствия триединой цели конечному результату урока, сделать вывод о причинах несоответствия. Наметить меры для предотвращения этих причин в будущем.

13. Определить, каким образом совершенство или, наоборот, несовершенство целеполагания отразилось на процессе целеосуществления и конечном результате урока.

14. Сделать вывод о целесообразности деятельности учителя на уроке и о ее влиянии на его конечный результат.

1.3. Методика системного анализа урока от его конечного результата[39]

Конечный результат урока есть связь настоящего с прошлым. Но прежде, чем вести речь об алгоритме анализа через его результат, посмотрим, *каким образом можно собрать информацию для этого анализа*.

Существует ряд приемов такого сбора информации.

1. Проведение в конце урока, по договоренности с учителем, кратковременных контрольных работ, в том числе и программированных.

2. Осуществление краткого опроса ряда учеников в конце урока с тем, чтобы при минимальном числе опрошенных получить достаточно конкретную оценку их знаний, приобретенных на уроке.

3. Специальное контрольное посещение последующего урока. Организация на нем беглого опроса учеников с тем, чтобы проверить общий результат работы не только на уроке, но и по выполнению домашнего задания. Ведь конечный результат урока наиболее ярко выражается в качестве выполнения домашнего задания.

4. Проведение контрольных лабораторных работ, на которых проверяются умения школьников пользоваться основными умениями, навыками, приборами и т.д.

5. Ценную информацию о результативности урока может дать ознакомление с ученическими тетрадями, в которых оформляются домашние задания и классные упражнения.

6. В ряде случаев возможны индивидуальные собеседования с учениками после урока для того, чтобы глубже разобраться в уровне их знаний, умений и навыков, полученных ими на уроке.

7. При оценке развивающего влияния урока решающее значение принадлежит наблюдению за тем, как реагируют ученики на создание учителем ситуации эмоциональных переживаний, за уровнем внимания, за уровнем самостоятельности их мыслительной деятельности, за самостоятельным подходом к добыванию знаний, за уровнем их включенности в учебную деятельность и т.д.

---

[39] См. Конаржевкий Ю. А. Анализ урока. – М.: Изд-во Центр «Педагогический поиск», 2013.

8. Проведение специальных контрольных устных и письменных работ, индивидуальных собеседований с учениками, направленных на проверку уровня сформированности их общеучебных навыков и умений.

9. Наблюдение за характером учебной деятельности учащихся на уроке (товарищеская взаимопомощь, умение работать в индивидуальном режиме, коллективизм, реакция на замечания и поощрения учителя, умение работать в диалоге, отстаивать свою точку зрения).

10. Постановка в ходе урока учащихся в специальные ситуации, в которых им необходимо проявить уровень своего развития, самостоятельности, воспитанности и т.п.

11. Беседа с другими учителями, воспитателями групп продленного дня, активом учащихся, с родителями о воспитанности учащихся. Такие беседы помогают выявить причины недостатков в поведении отдельных учеников, класса в целом.

Рассмотрим **алгоритм анализа урока через его конечный результат.**

Ориентация в педагогическом анализе урока на его конечный результат дает нам возможность увидеть, что привычное совсем не всегда означает разумное, учит нас извлекать уроки из уроков, видеть успехи и неудачи.

1. Анализ результатов.

1.1. Прочность, глубина, осознанность знаний учащихся, полученных на уроке, качество умений и навыков. Умение применять знания на практике.

1.2. Характер учебной деятельности школьников на уроке, формировала ли последняя мотивацию к сознательному учению.

Уровень учебной дисциплинированности.

Отношение учащихся к воспитательным влияниям педагога, характер выполнения требований учителя.

Характер отношения к товарищам, учебному труду, к учителю.

Состояние рабочих тетрадей, учебников и т.д.

Усвоение учащимися на уроке требований общечеловеческой морали, ценностей, норм поведения, понимания основных морально-нравственных понятий.

Характер высказываний учеников по обсуждаемым вопросам на уроке.

1.3. Умение учащихся анализировать, обобщать, сравнивать, выделять главное, осуществлять перенос знаний, пользоваться ими в нестандартной ситуации.

Развитие фантазии и воображения.

Развитие речи: обогащение словарного запаса, развитие коммуникативности и экспрессивности речи.

2. В ходе анализа конечного результата урока устанавливается, достигнута ли поставленная учителем триединая цель урока, определяется разрыв между ней и конечным результатом.

3. Затем осуществляется молярный (общий) анализ структуры урока, в ходе которого выясняется влияние каждого учебно-воспитательного момента на формирование конечного результата урока, выделяется тот, который обусловил недостатки урока.

4. Если такой выявляется, то его подвергают наиболее глубокому (молекулярному) анализу. Выясняется уровень соответствия в этом учебно-воспитательном моменте содержания учебного материала, методов обучения и форм организации познавательной деятельности учебно-воспитательной задаче момента, а также соответствия их друг другу. Это дает возможность вскрыть причины низкого качества конечного результата данного учебно-воспитательного момента и увидеть, каким образом он оказал негативное влияние на конечный результат урока.

5. Молярный и молекулярный анализ дает возможность выяснить причины разрыва между триединой целью урока и его конечным результатом. Меры по ликвидации этих причин закладываются в предложения, даваемые руководителем учителю.

1.4. Системный подход к самоанализу урока учителем[40]

В самой своей основе педагогический труд – настоящий творческий труд стоит близко к научному исследованию. Эта близость, родство заключается прежде всего в анализе фактов и необходимости предвидения.

[40] См. Конаржевкий Ю. А. Анализ урока. – М.: Изд-во Центр «Педагогический поиск», 2013.

В основе творческого труда учителя, таким образом, лежит прежде всего умение анализировать свою педагогическую деятельность на уроке.

Самоанализ урока, как один из инструментов самосовершенствования учителя, формирования и развития его профессиональных качеств, дает возможность:

- формировать и развивать творческую сознательность, проявляющуюся в умении сформулировать и поставить цели своей деятельности и деятельности учеников;
- развить умения устанавливать связи между условиями своей педагогической деятельности и средствами достижения педагогических целей;
- формировать умение четко планировать и предвидеть результат своего педагогического труда;
- сформировать педагогическое самосознание учителя, когда он постепенно начинает видеть, понимать необходимую и существенную связь, между способом его действия и конечным результатом урока.

От умения анализировать свой собственный урок, конкретные педагогические ситуации, возникающие на нем, результаты педагогических воздействий на ученика, результаты своего труда во многом зависит умение учителя спланировать, организовать, проконтролировать, отрегулировать свою педагогическую деятельность. От самоанализа урока во многом зависит педагогическое мастерство учителя, производительность его педагогического труда.

Методика системного самоанализа урока в своей основе мало чем отличается от методики системного подхода к анализу урока, но тем не менее имеет свою определенную специфику, связанную с субъектом анализа – учителем.

Один из вариантов алгоритма самоанализа урока может представлять собой следующее:

Характеристика класса. Прежде всего, здесь рассматривается структура межличностных отношений: лидеры, предпочитаемые, аутсайдеры – непредпочитаемые; круги желаемого общения каждого ученика, наличие группировок, их состав; взаимодействие структур личных взаимоотношений и организационной структуры класса.

Затем необходимо охарактеризовать ***недостатки физического развития*** учащихся: дефекты зрения, слуха; соматическая ослабленность; особенности высшей нервной деятельности (чрезмерная заторможенность или возбудимость); патологические отклонения.

После этого следует охарактеризовать ***недостатки психического развития***: слабое развитие интеллектуальной сферы тех или иных членов ученического коллектива; слабое развитие волевой сферы у отдельных учащихся; слабое развитие эмоциональной сферы личности. Далее идет ***характеристика развития психических свойств***: отсутствие познавательного интереса, потребности в знаниях, установки на учение; недостатки в отношениях личности к себе, учителю, семье, коллективу.

После этого можно перейти к анализу ***недостатков подготовленности учащихся*** класса: пробелы в фактических знаниях и умениях; проблемы в навыках учебного труда; дефекты в привычках и культуре поведения.

Затем рассматриваются ***недостатки дидактических и воспитательных воздействий школы,*** после чего ***недостатки влияния семьи, сверстников, внешкольной среды.***

Конечно, совершенно необязательно при каждом самоанализе урока давать столь подробную характеристику класса, в котором он проходил. Однако самоанализ урока учителем отличается от его анализа руководителем тем, что он сориентирован не только на конкретный класс, но и на конкретных учащихся. Руководитель школы может не знать характеристики класса, в котором он наблюдает и анализирует уроки, учитель обязан знать и строить урок на ее основе.

Затем анализируются ***внешние связи урока***: устанавливается место и роль данного урока в изучаемой теме; характер связи урока с предыдущими и последующими уроками.

Характеристика триединой цели урока (ТЦУ) с опорой на характеристику класса, чего надо добиться в знаниях, умениях и навыках, исходя из специфики ученического коллектива; какое воспитательное воздействие оказать на учащихся; какие качества начать, продолжать, закончить развивать.

Характеристика замысла урока (план): что собой представляет содержание учебного материала (СУМ); как будут усваивать СУМ уче-

ники, т.е. каковы методы обучения (МО) и формы организации познавательной деятельности (ФОПД); какую часть материала они могут усвоить сами (МО, ФОПД); какая часть материала потребует помощи учителя при его усвоении; что необходимо прочно запомнить, а что использовать только для иллюстрации; что из ранее изученного необходимо повторить и на что опереться при постижении нового; как закрепить вновь изученное; что будет интересным и легким, а что трудным; каким образом будут достигнуты на уроке воспитывающие и развивающие аспекты ТЦУ.

Как был построен урок, исходя из его замысла? Морфологический аспект самоанализа: характеристика учебно-воспитательных моментов (УВМ) и их учебно-воспитательных задач (УВЗ); объединение УВМ в этапы; выделение УВМ, которые наиболее положительно или отрицательно повлияли на ход урока, на формирование конечного результата.

Структурный аспект самоанализа: подробный анализ микроструктуры тех УВМ, которые, по мнению учителя, оказали наиболее сильное положительное или отрицательное влияние на формирование конечного результата урока (КРУ); анализ соответствия в рамках этих учебно-воспитательных моментов УВЗ, СУМ, МО, ФОПД (доказательство оптимальности выбора); анализ осуществляется через все три аспекта УВЗ.

Если есть время и возможность, то такому анализу надо подвергнуть все УВМ урока.

Функциональный аспект анализа; на основе установленных способов взаимодействия СУМ, МО, ФОПД определяется механизм формирования КРУ; определяется, насколько структура урока соответствовала ТЦУ, замыслу урока, возможностям классного коллектива; уясняется, каким образом осуществление модели урока, действия учителя и учащихся повлияли на характер КРУ (выделяются наиболее удачные и неудачные моменты в деятельности учителя и учащихся); анализируется соответствие стиля отношений учителя и учащихся успешному формированию конечного результата урока (КРУ).

Аспект оценки КРУ: оценка качества знаний, умений и навыков, полученных учащимися на уроке, определение разрыва между ТЦУ и КРУ; выделение причин этого разрыва; оценка достижения воспитывающего и развивающего аспекта ТЦУ; выводы и самооценка урока.

Системный подход к самоанализу урока формирует его системное видение у учителя и помогает последнему лучше осмыслить свою собственную работу. Педагог-мастер начинается с освоения анализа своего собственного труда!

Сравнительная таблица системного и поэлементного анализов урока[41]

Системный анализ	***Поэлементный анализ***
Характеризуется обязательным наличием цели анализа и ее декомпозиции в программе наблюдений.	1. Характеризуется частым отсутствием цели анализа и нередким несовпадением содержания программы наблюдения с целью.
2. Характеризуется членением урока на этапы или основные структурообразующие единицы «клеточки» урока – учебно-воспитательные моменты.	2. Характеризуется членением урока на элементы, стороны, признаки на основе разных, зачастую не связанных между собой оснований. Чаще всего членение вообще отсутствует, а внимание субъекта анализа сосредотачивается на второстепенных, часто случайных признаках и чертах урока.
3. Выделенные этапы или учебно-воспитательные моменты оцениваются с точки зрения реализации учебно-воспитательных задач с ориентацией на вклад каждого из них в конечный результат.	3. Выделенные черты, признаки и характеристики или констатируются, или рассматриваются и оцениваются с точки зрения их соответствия требованиям традиционных методик.
4. Развернутый анализ начинается с оценки каждого этапа или учебно-воспитательного момента и заканчивается выяснением факторов, повлиявших на их появление именно в таком количестве.	4. «Анализ», по существу, заканчивается оценкой каждой части урока, каждой характеристике его с точки зрения их соответствия требованиям традиционных методик и программ.
5. Субъект анализа стремится определить влияние реального результата этапа или учебно-воспитательного момента на осуществление всех последующих, на формирование конечного результата урока, представляя себе урок как единый целостный процесс.	5. Урок воспринимается как суммативное объединение без видимых связей между его составляющими признаками, явлениями.

[41] См. Конаржевкий Ю. А. Анализ урока. – М.: Изд-во Центр «Педагогический поиск», 2013.

6. Аналитик, анализируя урок, все время сверяет положение дел с тремя аспектами триединой цели урока.	6. Триединая цель урока не является ориентиром, по которому аналитик сверяет формирование конечного результата урока. Она остается за пределами анализа.
7. Обнаружив недостатки, учитель ищет их причины, чтобы предупредить впоследствии появление этих недостатков.	7. Обнаружив пробелы и недостатки, учитель видит свою задачу не в поиске причин обнаруженных недостатков, а в их немедленном устранении.
8. Весь анализ урока осуществляется с ориентацией на конечный результат как основной критерий деятельности учителя и учащегося.	8. Реальный конечный результат чаще всего почти не принимается во внимание в ходе «анализа» урока.
9. Этапы и учебно-воспитательные моменты рассматриваются в связи с развитием процессуальной системы «урока» в целом. Одновременно делаются выводы о качестве урока на основе оценки особенностей отдельных этапов и учебно-воспитательных моментов.	9. Этапы и учебно-воспитательные моменты вообще не выделяются и не рассматриваются, а отдельные элементы и стороны урока, выделенные случайно, а не по логике его развития, не дают представление об уроке как целостной системе. И тем не менее, урок оценивается на основе этих частичных характеристик, что не дает возможности установить объективную картину его протекания и вскрыть причины получения именно такого, а не другого конечного результата.
10. Выводы по анализу урока связываются с анализом и вытекают из него, находясь также в существенной и необходимой связи с целью анализа и программы наблюдения.	10. Выводы как таковые отсутствуют или представляют собой утверждения, не находящие подтверждение в контексте «анализа», а, следовательно, ничем не обоснованные.

Приложение 2

ПРОГРАММЫ ПОАСПЕКТНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАБЛЮДЕНИЯ И АНАЛИЗА УРОКОВ[42]

2.1. Программа для наблюдения за целевой организацией урока

1. Какой подход к организации обучения избирается учителем: сообщающий или развивающий?

2. Уделяется ли в учебном процессе специальное внимание организации творческой активности школьников? В чем это выражается?

3. На формирование каких черт творческого мышления школьников направлены усилия учителя и учащихся (способность к переносу знаний и умений в новую ситуацию, видение неизвестного в известном, видение новой функции объекта, альтернативность мышления, видение структуры объекта, способность к комбинации известных способов деятельности с целью получения нового способа?

4. Ведется ли учителем специальная работа по формированию у школьников положительных мотивов учения? Что для этого предпринимается?

5. Обращает ли учитель внимание на формирование в процессе обучения отношений учащихся к своей учебно-познавательной деятельности; к тому, что изучается; к себе; друг к другу? Что для этого предпринимается?

6. Опирается ли учитель на имеющиеся у школьников познавательные потребности и интересы? Как при этом меняется организация учебно-воспитательного процесса?

7. Что можно сказать о мировоззренческой направленности урока?

[42] См. Кирсанова Л. А, Селиверстова Е. Н. Методические рекомендации к лабораторно-практическим занятиям по курсу «Педагогические теории, системы и технологии». Ч.1. – Владимир, 1998.

2.2. Программа наблюдения урока с точки зрения постановки и реализации образовательных, развивающих и воспитательных задач обучения

1. Обобщите собранные материалы и проанализируйте их с точки зрения постановки и реализации ***образовательных, воспитательных*** и ***развивающих задач обучения***.

2. Попробуйте сформулировать образовательные, воспитательные и развивающие задачи каждого просмотренного вами урока. Сравните свой вариант и вариант учителя (после урока). Все ли из поставленных задач, по мнению учителя, были решены? Согласны ли вы с этой точкой зрения?

3. Обратите внимание на то, как учитель ставил учебную задачу перед учащимися в начале урока и, предлагая ученикам каждое новое задание. По итогам наблюдения уроков учителя составьте «коллекцию» вариантов формулировок «речевых штампов» постановки учебных задач. Оцените их с точки зрения краткости, доступности, увлекательности перспективы.

4. Примите участие в групповом анализе урока с позиции его целеполагания. Для этого в процессе наблюдения за ходом урока продумайте ответы на следующие вопросы:

- Какие, по вашему мнению, образовательные задачи стояли перед учителем на этом уроке? Все ли из них были решены полностью? Какие из задач не были решены совсем или были решены лишь частично? Почему? Каким образом учитель ставил перед учащимися учебную задачу на весь урок и на каждом этапе в отдельности (в какой форме; доступность учебной задачи для учащихся; речь учителя; стремление заинтересовать учащихся и т.д.)? Предложите свой вариант постановки учебной задачи перед учащимися в начале урока.
- Считаете ли вы, что урок способствовал развитию познавательных процессов и способностей учащихся? В чем это проявилось? Приведите примеры заданий, которые использовал учитель для развития у учащихся внимания, восприятия, памяти, мышления, речи, воображения и способностей. Воспользовался ли учитель всеми возможностями для развития детей, которые содержал в себе материал урока?
- В чем вы видите воспитательное значение этого урока? Как, по вашему мнению, воспитывающая функция урока связана со стилем де-

ятельности учителя, морально-психологической атмосферы класса, отбором методов обучения? Как воспитывающие задачи урока решались в отношении всего класса, и как реализовывался индивидуальный подход к отдельным учащимся? В какой мере использовал учитель специфику содержания урока для воспитания учащихся?

2.3. Программа наблюдения за уроком в логике развертывания учебной деятельности школьника

1. Целеполагание в деятельности учителя и в деятельности учащихся.

2. Как учитель подводит учащихся к осознанию цели предстоящей работы при изучении темы в целом и на данном уроке конкретно? Не отожествляйте тему с задачами урока!

3. Какими способами учитель добивается положительной мотивации учения школьников, желания изучать данную тему, данный вопрос (введение игрового элемента на уроке, предъявление нестандартных заданий, форм проверки знаний, стимулирование поисковой деятельности и др.). Обеспечение эмоционального фона урока (выразительная подача текста).

4. Организация действий учащихся с учебным материалом как преобразовательных и творческих (задания на преобразование слов, фраз, грамматических форм, на сопоставление, самостоятельное выведение правила, создание связного текста и др.).

5. Разноуровневое обучение учащихся на уроке. Предъявление учащимся дифференцированных заданий.

6. Оценивающая деятельность учителя (устных ответов, изложений, сочинений). Стимулирование взаимооценок и самооценок.

7. Работа по развитию речи учащихся на уроке (предъявление учащимся связных текстов с грамматическим заданием и др.).

8. Межпредметные связи на уроке (русский язык и математика, русский язык и литература).

9. Техника работы учителя с доской. Распределение материала на доске.

10. Стиль общения учителя с учащимися, их сотрудничество на уроке.

11. Общая оценка урока с точки зрения решения на нем задач формирования знаний (понятий, правил); умений и навыков; опыта творческой деятельности; системы ценностных отношений к миру.

2.4. Программа наблюдения урока с позиции «учащийся – субъект учебной деятельности»

1. Участвуют ли ученики в выдвижении (или обсуждении) ближайших (или перспективных) целей своей деятельности в обучении? В чем это проявляется?

2. Действует ли ученик в учебном процессе преимущественно:

- по инструкции, данной учителем;
- на основе самостоятельно принятого решения?

3. Что доминирует в учебном процессе – диалог со школьниками или монолог учителя?

4. Перед кем преимущественно отчитываются школьники за результаты учебно-познавательной деятельности:

- перед учителем;
- друг перед другом;
- перед классом;
- перед собой?

5. Обращается ли в учебном процессе специальное внимание на обучение школьников умению учиться? В чем состоит работа учителя по формированию у учащихся:

- общелогических умений (анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация и т.п.);
- умений, связанных с рациональной организацией своей учебной деятельности (умение ставить задачи, планировать свою деятельность, умение создавать положительный настрой на работу, умение работать с книгой, внимательно слушать, осуществлять самоконтроль и т.п.).

6. Обращает ли учитель внимание на формирование умения учиться на обобщенном уровне? Какие педагогические усилия для этого предпринимаются?

7. Какие формы организации учебного процесса используются преимущественно (фронтальные, индивидуальные, групповые, коллективные)? Чем определяется целесообразность их использования?

8. Какова доля самостоятельной работы школьников на уроке? Насколько это целесообразно и педагогически оправдано?

9. Превратилась ли деятельность школьников в саморегулируемую учебную деятельность?

2.5. Программа наблюдения урока с точки зрения видов и способов проверки и оценки знаний, умений и навыков учащихся

Проанализируйте один из просмотренных уроков с точки зрения видов и способов проверки и оценки знаний, умений и навыков учащихся. В ходе анализа ответьте на следующие вопросы:

- Сколько учебного времени затратил учитель на проверку качества усвоения учебного материала? Сколько человек было опрошено? Сколько из них получили отметки? Какие?
- Какие формы и виды проверки знаний использовал учитель (фронтальная, групповая, индивидуальная формы; самостоятельная работа и учебная работа под руководством учителя; устный или письменный опросы др.)? Какие средства обучения применял учитель?
- Приведите примеры формулировок вопросов учителя (репродуктивных, творческих). Какой вид познавательной деятельности они вызывают?
- Привлекались ли ученики к оцениванию собственных знаний и ответов своих товарищей? Какие приемы использовал учитель для формирования адекватной самооценки и взаимооценки?
- Какие функции, с вашей точки зрения, выполняет отметка у данного учителя (воспитательная, контролирующая, обучающая, регулирующая)?
- Комментировал ли выставленные отметки учитель? Какие оценочные суждения (положительные, нейтральные, негативные) чаще всего использовал учитель? Приведите примеры каждого вида. Какие невербальные возможности педагогического общения (улыбка, кивок головы, жесты и т.д.) использовал учитель как средства выражения оценки?
- Какие предложения вы можете внести по совершенствованию опроса и оцениванию подготовки учащихся на данном уроке?

Приложение 3

СХЕМА АНАЛИЗА СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО УРОКА[43]

Общие сведения об уроке

Предмет _____ Дата _____

Учитель _____Класс _____

Тема _____

Учащихся в классе __ чел. Присутствуют _____ чел.

№ п/п	Что оценивается	Баллы	
		самооценка	внешняя оценка
1. Проблематизация (оценивается, если этап присутствует)			
1.1	Формы постановки проблемы (наличие формы – 1 балл)		
	Разрыв в знаниях		
	Отсутствие способа решения предложенной задачи		
	Практическая задача, требующая применения теоретических знаний		
	Другое		
1.2	Из данной проблемы вытекает цель урока (да –1 балл, нет – 0 баллов)		
2. Актуализация (оценивается, если этап присутствует, баллы по критериям не суммируются)			
2.1	Проводится до постановки проблемы, задания четко выводят учащихся на проблему — 2 балла		
2.2	Проводится после проблематизации, задания помогают вспомнить все, чтобы решить данную проблему – 1 балл		
3. Целеполагание (оценивается, если этап присутствует)			
3.1	Формулирование цели:		
	цель формулирует учитель – 1 балл цель формулируют учащиеся – 2 балла		
3.2	Цель сформулирована:		
	через действие – 1 балл в виде проблемного вопроса – 2 балла		

[43] Беглова Т. В., Битянова М. Р., Меркулова Т. В., Теплицкая А. Г. Универсальные учебные действия: теория и практика проектирования. – Самара : Издательский дом «Федоров», 2017. – С. 247-253.

3.3	Формы целеполагания (баллы по критериям суммируются)		
	- тема-вопрос, опорные глаголы, подводящий диалог, закончи предложение – 1 балл; - работа над понятием, проблемная ситуация, группировка и установление закономерностей, решение фантастической задачи, обнаружение ошибок – 2 балла - другое		
3.4	Диагностичность цели (цель диагностична, измеряема – 1 балл, нельзя измерить -— 0 баллов)		
3.5	Фиксация цели (цель зафиксирована учителем – 1 балл, не зафиксирована – 0 баллов)		
4. Описание предполагаемого результата (оценивается, если этап присутствует)			
	без критериев – 1 балл с критериями – 2 балла		
5. Планирование (оценивается, если этап присутствует)			
5.1	План составляет учитель - 1 балл; план составляют учащиеся — 2 балла		
6. Содержание урока (оценивается, если этап присутствует)			
6.1	Формирование универсальных учебных умений		
6.1.1	Запланированные личностные и метапредметные результаты (подчеркнуть)		
	Регулятивные: целеполагание; планирование; прогнозирование; контроль в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном; коррекция; оценивание качества и уровня усвоения; саморегуляция; способность к выбору в ситуации мотивационного конфликта и к преодолению препятствий		
	Коммуникативные: планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками; постановка вопросов – инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации; поиск и оценка способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация; контроль, коррекция, оценка действий партнера; умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами, владение монологической и диалогической формами речи		
	Познавательные: анализ; синтез; сравнение, классификация объектов по выделенным признакам; подведение под понятие, выведение следствий; установление причинно-следственных связей;		

	построение логической цепи рассуждений; доказательство; выдвижение гипотез и их обоснование; моделирование; преобразование модели с целью выделения общих законов, определяющих предметную область; смысловое чтение; поиск и выделение необходимой информации; структурирование знаний; применение методов информационного поиска		
	Личностные результаты: самоопределение – личностное, профессиональное, жизненное самоопределение; смыслообразование – установление учащимися связи между целью учебной деятельности и ее мотивом, между результатом учения и тем, ради чего она осуществляется; умение находить ответ на вопрос о том, «какое значение, смысл имеет для меня учение»; нравственно-этическая ориентация – действие нравственно-этического оценивания усваиваемого содержания, обеспечивающее личностный моральный выбор на основе социальных и личностных ценностей		
6.1.2	реально наблюдаемые умения (по 1 баллу за каждое УУУ, если оно реально наблюдаемо в ходе урока, баллы суммируются)		
6.1.3	Развитие УУМ (оценивается, если этап присутствует)		
	- обсуждение способов развития УУУ с учащимися – 2 балла; - развитие УУУ без обсуждения способов с учащимися – 1 балл		
6.2	Методологические приемы по формированию УУУ (по 1 баллу за каждый прием, если он реально наблюдается и целесообразен, баллы суммируются)		
	Карта понятий, построение кластера (таблицы), создание семантической карты, создание специального задания, моделирование, мозговой штурм, критериальное оценивание, работа в парах, чтение с остановками, создание авторского текста, создание творческих продуктов, групповая дискуссия, ролевая и/или позиционная игра, создание проблемной ситуации, другое		
6.3	использование ИКТ (оценивается, если этап ИКТ используется): - оправдано – 2 балла; - не оправдано – 0 баллов		
6.4	Использование приемов, методов (суммируются баллы		

	по оправданности выбора методов/приемов и включенности учащихся)		
6.4.1	Не оправдано, методы /приемы – репродуктивные и продуктивные – 0 баллов;		
	выбор оправдан, соответствует целям урока, используются методы /приемы репродуктивные и продуктивные – 1 балл		
6.4.2	Предполагают включение учащихся как субъектов деятельности на некоторых этапах урока; характер – компетентностно-ориентированный – 1 балл;		
	предполагают включение учащихся как субъектов деятельности на всех этапах урока; характер – компетентностно-ориентированный – 2 балла		
7. Результат урока (оценивается, если этап присутствует)			
7.1	Фиксация результата урока:		
	- учитель вернулся к планируемому результату и зафиксировал его - 1 балл; - учитель не вернулся к планируемому результату и не зафиксировал его – 0 баллов		
7.2	Достижение результата урока:		
	- результат не достигнут или достигнут учителем - 0 баллов; - результат достигнут отдельными учащимися - 1 балл;		
	- большая часть класса достигла результата - 2 балла; - результат достигнут каждым учащимся - 3 балла		
8. Оценивание (оценивается, если были определены критерии):			
	- критерии оценивание были определены в начале урока – 2 балла; - критерии оценивание были определены в конце урока – 1 балл; - критерии оценивание отсутствовали – 0 баллов		
9. Рефлексия (оценивается, если этап присутствует)			
9.1	Приемы организации: - стоп-кадр урока, написание хокку, написание синквейнов, использование образов, метафор, ассоциаций - 2 балла; - использование таблиц, схем, значков, графиков, пиктограмм, присвоение знаний - 1 балл; - другое		
9.2	Предмет рефлексии		
	- эмоции - 1 балл; - процесс достижения результата - 2 балла; - ценностное отношение учащихся к результату — 3 балла		
10. Перспектива (оценивается, если этап присутствует)			

10.1	Характер перспективы (перспектива связана):		
	- с данной темой урока - 1 балл; - со следующей темой урока - 1 балл;		
	- с другими темами предмета - 2 балла; - с другими предметами, жизнью — 3 балла		
10.2	Домашнее задание (оценивается, если задано)		
	Вытекает из результатов урока -- 2 балла; не вытекает из результатов урока - 1 балл		
	Дифференцированное - 2 балла; не дифференцированное - 1 балл		
11. Оценка основных личностных качеств учителя на уроке (оценивается по 1 баллу за критерий, баллы по критериям суммируются)			
11.1	Предметная компетенция: знание предмета и межпредметная эрудиция учителя в целом		
11.2	Педагогическая компетенция: уровень педагогического и методического мастерства		
11.3	Культура речи, темп, образность, эмоциональность, общая и предметная грамотность		
11.4	Степень тактичности и демократичности взаимоотношений с учащимися, создание комфортной обстановки на уроке		
Краткие выводы и предложения:			

Математическая оценка эффективности системно-деятельностного урока основана на рейтинговой оценке. Определены следующие критерии оценок:

если при оценке получено 100-115 баллов, то проведенный урок оценивается на «отлично»,

если при оценке получено 80-100 баллов – на «хорошо»,

если при оценке получено 70-80 баллов – на «удовлетворительно»,

меньше баллов – «неудовлетворительно».

Эксперт _____

Приложение 4

ПРОГРАММЫ ПОАСПЕКТНОГО НАБЛЮДЕНИЯ УРОКА С ПОЗИЦИИ УЧЕТА И РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ ШКОЛЬНИКОВ

4.1. Анализ учебной деятельности с учетом особенностей внимания

Внимание – *это избирательная направленность сознания человека на определенные предметы и явления.*

Свойства внимания:

Концентрация внимания – это способность человека сосредоточиваться на главном в его деятельности, отвлекаясь от всего того, что находится в данный момент за пределами решаемой им задачи.

Избирательность внимания – это сосредоточение на наиболее важных предметах.

Распределение внимания – это возможность человека иметь в сознании одновременно несколько разнородных объектов или же выполнять сложную деятельность, состоящую из множества одновременных операций.

Объем внимания характеризуется количеством объектов или их элементов, которые могут быть одновременно восприняты с одинаковой степенью ясности и отчетливости.

Интенсивность внимания характеризуется относительно большой затратой нервной энергии на выполнение данного вида деятельности, в связи с чем участвующие в этой деятельности психические процессы протекают с большей ясностью, четкостью и быстротой.

Устойчивость внимания – это его способность задерживаться на восприятии данного объекта.

Отвлекаемость внимания чаще всего является следствием отсутствия волевого усилия и интереса к объекту или деятельности.

Внимание может быть преднамеренным, сосредоточенным и непреднамеренным. Каждый из видов внимания зависит в то же время от *ряда условий,* в которых оно осуществляется.

Преднамеренное (произвольное) внимание – *это внимание, которое возникает в результате сознательных усилий человека, направ-*

ленных на лучшее выполнение той или иной деятельности. Оно характеризуется целенаправленностью, организованностью, повышенной устойчивостью.

Целенаправленность определяется задачами, которые человек ставит перед собой в той или иной деятельности. Преднамеренное внимание вызывают не все объекты, а только те, которые связаны с задачей, выполняемой в данный момент; из многих объектов выбираются те, которые необходимы при выполнении данного вида деятельности.

Организованность преднамеренного внимания означает, что мы заранее готовимся быть внимательными к тому или другому предмету, сознательно направляем на него свое внимание, проявляем умение организовать необходимые для данной деятельности психические процессы.

Повышенная устойчивость преднамеренного внимания позволяет организовать работу на протяжении более или менее долгого времени, Оно связано с планированием этой работы.

Сосредоточенное внимание – *это внимание, направленное на какой-либо один объект или вид деятельности.* Оно бывает динамическим и статическим.

Динамическим называется такое внимание, которое в начале работы характеризуется малой интенсивностью и только с помощью больших усилий человек повышает его интенсивность.

Статическое внимание – это такое внимание, высокая интенсивность которого легко возникает в самом начале работы и сохраняется на протяжении всего времени его выполнения.

Непреднамеренное (непроизвольное) внимание – *это внимание, вызываемое внешними причинами – теми или другими особенностями объектов, воздействующих на человека в данный момент.* Ими могут быть интенсивность раздражения, новизна и необычность объекта, его динамичность.

Интенсивность раздражения заключается в более сильном действии объекта (например, более сильный звук, более яркий план), который привлекает к себе внимание.

Новизна и необычность объекта, даже если он и не выделяется интенсивностью своего действия, также становится стимулом внимания.

Резкая смена, ***динамичность объекта,*** наблюдающаяся при сложных и длительных действиях (например, при наблюдении за спортивными состязаниями, восприятии кинокартины и т. п.), также всегда вызывает особое внимание.

Для анализа того, как учитываются особенности внимания при организации и проведении урока, могут быть использованы следующие вопросы[44]:

1. Как учитель стимулирует интерес к содержанию урока?
2. Как на уроке создается установка быть внимательным?
3. Как раскрыта на уроке практическая значимость излагаемого материала?
4. Как используются внешние особенности наглядного материала для привлечения внимания учащихся (яркость, новизна, структурирование и пр.)?
5. Как организовано изложение материала (яркость, образность, эмоциональность речи, смена интонаций, новизна речевых форм)?
6. Как организована смена видов деятельности на уроке?
7. Как учитываются возрастные особенности внимания школьников?
8. Как формируется цель деятельности на уроке?
9. Как выбирается темп ведения урока?
10. Как организуется активность учащихся на уроке?
11. Как учитываются индивидуальные особенности в уровне развития аттенционных способностей?
12. Как организована деятельность детей, у которых наблюдаются стойкие недостатки внимания?
13. Как учитель использует свои индивидуальные особенности для организации внимания учеников?

[44] См. Познавательные процессы и способности в обучении / Под ред. Шадрикова В. Д. – М.: Просвещение, 2010.

4.2. Анализ урока с учетом особенностей развития восприятия у учащихся

Отличие ***восприятия*** от ощущений обеспечивается качественно новым характером отражения человеком окружающей действительности, реализующимся через конкретные **свойства восприятия.**

Избирательность восприятия – способность человека воспринимать лишь те предметы, которые представляют для него наибольший интерес. Она зависит от интересов, установок и потребностей личности.

Предметность восприятия – способность человека отражать окружающую действительность как воздействия конкретных ее предметов, относящихся к определенному классу явлений. При этом мозг четко различает предмет, фон и контур их восприятия.

Апперцепция – это зависимость восприятия от прежнего опыта человека. Так, в восприятии одного и того же предмета разными людьми бывают различия в зависимости от поставленной задачи, установки, психического состояния каждого из них. Апперцепция придает активный характер восприятию личности. Воспринимая предметы, человек выражает к ним свое отношение.

Осмысленность восприятия показывает, что воспринимаемые человеком предметы имеют для него определенный жизненный смысл. Они могут быть вредными или полезными, желанными или нежеланными и т. д. Благодаря осмысливанию сущности и назначения предметов становится возможным их целенаправленное использование.

Константность восприятия – это постоянство в восприятии, которое обусловливается знанием физических свойств предмета, а также тем, что предмет восприятия воспринимается в кругу других известных человеку предметов. Она обеспечивает постоянство воспринимаемой величины, формы и цвета предметов при изменении расстояния, ракурса, освещенности.

Константность восприятия объясняется опытом, приобретенным и процессе индивидуального развития личности, и имеет большое практическое значение. Если бы восприятие не было константным, то при каждом шаге, повороте, движении, изменении освещения люди сталкивались бы с новыми предметами, переставали бы узнавать то, что было известно раньше.

Целостность восприятия выражается в том, что образы отражаемых предметов выступают в сознании человека в совокупности многих их качеств и характеристик, даже если отдельные из этих качеств в данный момент не воспринимаются.

Большое значение в функционировании восприятии и проявлении их свойств играют физические характеристики самих предметов и психофизические закономерности их проявления в ходе собственно восприятия человеком. По этой причине пространство, форма, величина, глубина, удаленность, линейная и воздушная перспектива должны правильно отражаться органами чувств.

Восприятие пространства – это восприятие формы, величины, объема объектов, расстояния между ними, их взаимного расположения, удаленности и направления, в котором они находятся.

Восприятие формы, объемности и величины предметов – это сложный процесс, который осуществляется с помощью зрительного, тактильного и кинестетического анализаторов.

Восприятие глубины и удаленности предметов осуществляется в форме монокулярного и бинокулярного зрения.

Монокулярное зрение (с помощью одного глаза и с помощью изменения толщины его хрусталика) позволяет правильно оценивать расстояния, правда, в очень ограниченных пределах.

Восприятие глубины и удаленности предметов осуществляется главным образом посредством бинокулярного зрения (с помощью двух глаз) и сопутствующей ему *конвергенции* – сведения зрительных осей глаз на фиксируемом предмете.

Линейная и воздушная перспектива. По мере удаления предметов от наблюдателя их изображение на сетчатке глаз уменьшается. Примером линейной перспективы может служить кажущееся схождение вдали параллельных рельсов железной дороги и др. Воздушная перспектива заключается в том, что свет и цвет, отражаемые предметами, в известной степени искажаются под влиянием слоев воздуха.

Восприятия могут быть неправильными или искаженными – иллюзиями.

Зрительные иллюзии – это неправильное или искаженное восприятие величины, формы и удаленности предметов. Известно много видов зрительных иллюзий.

Назовем некоторые из них:

а) *Переоценка вертикальных линий.* Из двух линий одинакового размера вертикальная зрительно всегда воспринимается как более длинная по сравнению с горизонтальной.

б) *Неправильное восприятие величины предмета* (объекта). Например, высокий человек рядом с низким кажется еще выше, чем он есть на самом деле; кружки одинакового диаметра кажутся разными в зависимости от того, окружает ли их больший или меньший; одинаковые предметы кажутся разной величины, если они воспринимаются как находящиеся на известном удалении друг от друга, при этом предмет, расположенный ближе, кажется больше, а далекий – меньше своей действительной величины.

Эти иллюзии объясняются тем законом восприятия, по которому величина предметов оценивается не по действительным размерам их изображений на сетчатке глаза, а в соответствии с оценкой расстояния, на котором эти предметы находятся.

Для анализа того, как учитываются в учебном процессе особенности восприятия, предлагаем ответить на следующие вопросы[45]:

1. Как создается на уроке установка на восприятие?
2. Как контролируется и учитывается точность и полнота формирующихся на уроке образов?
3. Какими приемами привлекается внимание школьников к объектам восприятия?
4. Как учитывается фон восприятия при изложении материала урока?
5. Как использует учитель прошлый опыт ученика при организации его восприятия?
6. Как организуется совместная деятельность школьников при решении перцептивных задач?
7. Как организовано обучение перцептивным действиям?
8. Как учитываются. индивидуальные различия в составе и степени сформированности перцептивных действий?
9. Как учитываются возрастные особенности восприятия?

[45] См. Познавательные процессы и способности в обучении / Под ред. Шадрикова В. Д. – М.: Просвещение, 2010.

10. Как учитываются закономерности развития восприятия?

11. Как учитываются индивидуальные различия в характере восприятия?

12. Как учитываются процессуальные характеристики восприятия?

13. Как учитываются различные виды восприятия?

4.3. Анализ урока с учетом особенностей памяти

Память – *это процесс запечатления, сохранения и воспроизведения того, что человек отражал, делал или переживал.*

Различают следующие ***процессы*** памяти:

Запоминание – это запечатление в сознании человека полученной информации, которая является необходимым условием обогащения опыта человека новыми знаниями и формами поведения.

Сохранение – удержание в памяти полученных знаний в течение относительно длительного периода времени.

Воспроизведение – это активизация закрепленного ранее содержания психики.

Узнавание – это сопровождающее процессы памяти явление психики, позволяющее им более эффективно функционировать.

Различают следующие ***виды*** памяти:

Наглядно-образная память – это память на зрительные, звуковые, осязательные, обонятельные и т. д. образы.

Словесно-логическая память – это память на смысл изложения, его логику, на соотношение между элементами получаемой в словарной форме информации.

Двигательная память – это память на движения. ***Эмоциональная*** память – это память на переживания.

Кроме того, в зависимости от приемов заучивания различают механическую и смысловую память.

Механическая память – это запоминание информации в той форме, в которой она воспринимается.

Память в целом и конкретного человека в частности имеет свои особенности, свидетельствующие о ее ***эффективности.***

Объем – это важнейшая интегральная характеристика памяти в целом и ее отдельных процессов, отражающая количественные показатели и возможности запечатляемой, сохраняемой и воспроизводимой человеком информации.

Быстрота – способность человека в процессе запечатления, сохранения и воспроизведения информации достигать определенной скорости ее обработки и использования.

Точность – это характеристика памяти, которая показывает способность человека в процессе запечатления, сохранения и воспроизведения информации качественно и продуктивно отражать ее основное содержание.

Длительность – важнейшая характеристика памяти человека в целом и ее процессов, свидетельствующая о его способности удерживать определенное время в своем сознании нужную информацию.

В связи с этим различают кратковременную, долговременную и оперативную память.

Кратковременная память – это запоминание и сохранение информации на короткий срок после однократного и очень непродолжительного восприятия.

Долговременная память – это память в интересах длительного сохранения информации, которая часто запоминается после многократного повторения.

Оперативная память – это сохранение материала после его запечатления на время, необходимое для выполнения задачи.

Готовность – это одна из важнейших характеристик памяти, свидетельствующая о предрасположенности человека и его сознания всегда активно использовать всю запечатленную информацию.

Объем, быстрота, точность, длительность и готовность памяти в совокупности проявления своих характеристик характеризуют ***эффективность*** памяти в целом и конкретного человека в частности.

Анализируя урок под углом зрения педагогических приемов организации памяти школьников, необходимо ответить на следующие вопросы[46]:

1. Соблюдалась ли на уроке установка на запоминание? Какими педагогическими приемами это достигалось?

2. Имеет ли учитель представление о развитии мнемических способностей отдельных учеников? Какие факты с урока это подтверждают?

3. Как учитывались средние показатели памяти в организации учебной деятельности школьников на уроке?

4. Как учитывались индивидуальные показатели памяти в организации учебной деятельности школьников на уроке?

5. Как учитывались половые и возрастные особенности в организации учебной деятельности школьников на уроке?

6. Как учитывалось на уроке наличие нескольких видов памяти (образной, словесно-логической, двигательной, эмоциональной)?

7. Как учитывались эффекты проактивного и ретроактивного торможения в процессе проведения урока? К каким результатам это привело?

8. Как организовывался на уроке материал для заучивания: дозировка по объему, распределение во времени, структурирование материала, языковое оформление? Насколько это педагогически целесообразно и эффективно?

9. Как организовывалось на уроке повторение? Насколько это педагогически оправдано и эффективно?

4.4. Анализ урока с учетом особенностей воображения

Воображение – *это психический познавательный процесс создания новых представлений на основе имеющегося опыта, т.е. процесс преобразующего отражения действительности.*

Воображение представляет собой изменение и преобразование человеком своих представлений на следующей основе:

1) вычленение из целостного образа предмета какого-либо его элемента или свойства. Таково, например, представление одной формы

[46] См. Познавательные процессы и способности в обучении / Под ред. Шадрикова В. Д. – М.: Просвещение, 2010.

каменного орудия как пригодной для резания, другой – как колющей; представление о величине палки как средстве удлинить руку;

2) изменение величины, размеров объектов в сторону преувеличения (гипербола) или преуменьшение ее по сравнению с действительными и создание таким путем всевозможных фантастических образов (великанов, гномов и т. д.);

3) соединение в своем воображении вычлененных из разных объектов их частей или элементов и создание таким путем мысленного образа представления нового, не существовавшего ранее в природе предмета (сфинкс у древних египтян, человек-бык у ассирийцев, кентавр у древних греков).

4) конструирование предмета в связи с его назначением, например копья; мысленное наделение этого орудия свойствами поражения цели издалека (метание) или вблизи (нанесение удара, мощного укола) и в связи с этим придание особой формы каждому из этих орудий (легкий дротик и тяжелое копье);

5) мысленное усиление какого-либо свойства или качества, придание этому свойству несоразмерно большего или особого значения в характеристике объекта (хитрость у лисы, трусость у зайца);

6) перенос этого свойства на другие объекты (вождь племени хитер, как лиса; враги трусливы, как зайцы);

7) мысленное ослабление какого-либо свойства или качества предмета, в своей сильной степени приводящее к построению контрастного образа, наделенного свойствами, прямо противоположными исходному (многие персонажи народного эпоса, сказок);

8) создание нового образа в результате обобщения черт, наблюдавшихся у ряда сходных объектов (типизация образа в художественной литературе, например, литературные герои Онегин, Печорин, Обломов, и др. наделены чертами, типичными для той эпохи, того класса, выразителями которых они являются).

Непроизвольное *(пассивное, непреднамеренное) воображение – это создание новых образов без каких-либо внешних побудителей.* Оно заключается в возникновении и комбинировании представлений и их элементов в новые представления без определенного намерения со стороны человека, при ослаблении сознательного контроля с его стороны за течением своих представлений. Наиболее ярко оно выступает в сно-

видениях или в полусонном, дремотном состоянии, когда представления возникают самопроизвольно, сменяются, соединяются и изменяются сами по себе, принимая иногда самые фантастические формы.

Произвольное *(активное, преднамеренное) воображение – создание новых образов с помощью волевых усилий.* Оно представляет собой преднамеренное построение образов в связи с сознательно поставленной задачей в том или другом виде деятельности.

Мечта – *это образ желаемого будущего.* Особенностью мечты является построение тех образов, которые пока еще не осуществлены, а иногда и не могут осуществиться.

Образы, которые человек создает в своих мечтах, отличаются следующими *особенностями*:

а) ярким, живым, конкретным характером, со многими деталями и частностями;

б) слабой выраженностью конкретных путей к осуществлению мечты, воображением этих путей и средств в самых общих чертах (в виде некоторой пока еще тенденции);

в) эмоциональной насыщенностью образа, его привлекательностью для мечтающей личности;

г) стремлением соединить мечты с чувством уверенности в ее осуществимости, со страстным стремлением к претворению ее в действительность.

Творческое *воображение – это создание новых образов в процессе творческой деятельности человека (в искусстве, науке и т.п.).* Писатели, художники, скульпторы, композиторы, стремясь отобразить жизнь в образах, прибегают к творческому воображению. Они не просто фотографически копируют жизнь, но создают художественные образы, в которых эта жизнь правдиво отражается в ее наиболее ярких и обобщенных чертах. Вместе с тем в этих образах отражается личность писателя, художника, его мировоззрение, понимание окружающей жизни, особенности присущего ему художественного стиля.

Воссоздающее *(репродуктивное) воображение – это воображение на основе прочитанного или услышанного.* Оно имеет место в тех случаях, тогда человек по одному описанию должен представить себе предмет, который никогда им ранее не воспринимался. Например, он никогда не видел моря, но, прочтя описание его в книге, он может себе представить море в более или менее ярких и полных образах.

Проанализировать урок с точки зрения учета данных способностей и закономерностей их функционирования помогут следующие вопросы[47]:

1. Какие примеры, речевые средства и наглядные пособия, использованные на уроке, способствовали формированию наглядности представлений?

2. Какими способами учитель добивается обобщенности представлений у школьников?

3. Как учитываются индивидуально-психологические особенности представлений и образов отдельных учеников при организации учебной деятельности?

4. Учитывается ли средний уровень развития соответствующих представлений (математических, физических, географических и т. д.) у учащихся данного класса?

5. Как учитываются половые и возрастные особенности представлений и образов при организации учебной деятельности?

6. Как учитывается наличие нескольких видов представлений и образов и несовпадение уровней их развития?

7. Как учитываются особенности пространственных представлений?

8. Как используются аналогии для формирования научных представлений школьников?

9. Используются ли различия в прошлом опыте и знания учеников для достижения максимальной полноты вторичных образов?

10. Какие приемы используют ученики для объективации своих представлений на уроке?

11. Учитываются ли при организации учебной деятельности индивидуальные различия в устойчивости представлений?

12. Как осуществляется учет в скорости формирования вторичных образов у разных школьников?

13. Как учитывались различия в содержании образов?

14. Была ли на уроке создана творческая атмосфера?

---

[47] См. Познавательные процессы и способности в обучении / Под ред. Шадрикова В. Д. – М.: Просвещение, 2010.

4.5. Анализ урока с учетом закономерностей процесса мышления

Мышление – *это психический познавательный процесс отражения существенных связей и отношений предметов и явлений объективного мира.*

Процесс мышления характеризуется рядом ***особенностей.***

1. Мышление всегда имеет ***опосредованный характер***. Устанавливая связи и отношения между предметами и явлениями объективного мира, человек опирается не только на непосредственные ощущения и восприятия, но обязательно и на данные прошлого опыта, сохранившиеся в его памяти.

2. Мышление ***опирается на*** имеющиеся у человека ***знания*** об общих законах природы и общества. В процессе мышления человек пользуется уже сложившимися на основе предшествующей практики знаниями общих положений, в которых отражены наиболее общие связи и закономерности окружающего мира.

3. Мышление ***исходит из «живого созерцания», но не сводится к нему.*** Отражая связи и отношения между явлениями, мы всегда отражаем эти связи в отвлеченном и обобщенном виде, как имеющие общее значение для всех сходных явлений данного класса, а не только для данного, конкретно наблюдаемого явления.

4. Мышление всегда есть ***отражение связей*** и ***отношений между предметами в словесной форме.*** Мышление и речь всегда находятся в неразрывном единстве. Благодаря тому, что мышление протекает в словах, облегчаются процессы абстракции и обобщения, так как слова по своей природе являются совершенно особыми раздражителями, сигнализирующими о действительности в самой обобщенной форме.

5. Мышление человека органически ***связано с практической деятельностью.*** В своей сущности оно опирается на общественную практику человека. Это отнюдь *не* простое «созерцание» внешнего мира, а такое его отражение, которое отвечает задачам, возникающим перед человеком в процессе труда и других видов деятельности, направленных на переустройство окружающего мира.

Выделяют определенные **операции мышления.**

Анализ – это мыслительная операция расчленения сложного объекта на составляющие его части.

Синтез – это мыслительная операция, позволяющая в едином аналитико-синтетическом процессе мышления переходить от частей к целому.

Сравнение – это операция, заключающаяся в сопоставлении предметов и явлений, их свойств и отношений друг с другом и в выявлении, таким образом, общности или различия между ними**.**

Абстрагирование – мыслительная операция, основанная на отвлечении от несущественных признаков предметов, явлений и выделении в них основного, главного.

Обобщение – это объединение многих предметов или явлений по какому-то общему признаку.

Конкретизация – это движение мысли от общего к частному.

Различают конкретные **формы мышления.**

Понятие – это отражение в сознании человека общих и существенных свойств предмета или явления.

Суждение – основная форма мышления, в процессе которой утверждаются или отражаются связи между предметами и явлениями действительности.

Умозаключение – это выделение из одного или нескольких суждений нового суждения. Различают умозаключение *индуктивное, дедуктивное, по аналогии.*

Аналогией называется такое умозаключение, в котором вывод делается на основании частичного сходства между явлениями, без достаточного исследования всех условий.

Виды мышления:

а) по форме: *наглядно-действенное; наглядно-образное; абстрактно-логическое;*

б) по характеру решаемых задач: *теоретическое; практическое;*

в) по степени развернутости: *дискурсивное; интуитивное;*

г) по степени новизны и оригинальности: *репродуктивное (воспроизводящее); продуктивное (творческое).*

Наглядно-действенное мышление – это мышление, непосредственно включенное в деятельность.

Образное мышление – это мышление, осуществляющееся на основе образов, представлений того, что человек воспринимал раньше.

Отвлеченное мышление – это мышление, совершающееся на основе отвлеченных понятий, которые образно не представляются.

И, наконец, различают определенные **способы мышления.**

Индукция – это способ мышления, при котором умозаключение идет от единичных фактов к общему выводу.

Дедукция – это способ мышления, осуществляющегося в обратном индукции порядке.

Теоретическое мышление – мышление на основе теоретических рассуждений и умозаключений.

Практическое мышление – мышление на основе суждений и умозаключений, основанных на решении практических задач.

Дискурсивное мышление – мышление, опосредованное логикой рассуждений, а не восприятия.

Интуитивное мышление – мышление на основе непосредственных чувственных восприятий и непосредственного отражения воздействий предметов и явлений объективного мира.

Репродуктивное (воспроизводящее) мышление – мышление на основе образов и представлений, почерпнутых из каких-то определенных источников.

Продуктивное (творческое) мышление – мышление на основе творческого воображения.

Анализ урока с точки зрения учета закономерностей мышления учащихся предполагает, что необходимо ответить на следующие вопросы[48]:

1. В какой мере урок подготовлен с точки зрения создания у учеников целей умственной деятельности, соответствующих целям и задачам урока?

2. В какой мере педагог обучает на уроке учащихся приемам целеполагания?

3. В какой мере учащиеся владеют выделением учебной задачи при выполнении того или иного задания?

---

[48] См. Познавательные процессы и способности в обучении / Под ред. Шадрикова В. Д. – М.: Просвещение, 2010.

4. Соответствуют ли управляющие действия учителя по ходу урока закономерностям мыслительной деятельности учеников?

5. Формируются ли в ходе урока мотивы мышления? Какая роль принадлежит формированию собственно познавательных мотивов?

6. Какие средства использует педагог для формирования интереса к изучаемому материалу и процессу мышления?

7. Формируются ли в ходе урока рефлексивные компоненты мыслительной деятельности?

8. В какой мере в ходе урока у учащихся формируются общие приемы мыслительной деятельности?

9. Обучаются ли школьники в ходе урока приемам логической, смысловой обработки материала?

10. Учатся ли школьники оценивать и анализировать работу своих товарищей, свою собственную мыслительную деятельность?

11. Какую информацию (обратную связь) получает педагог о реальном ходе учебного процесса? Как учитывается эта информация в управляющих воздействиях педагога?

12. Происходит ли в процессе объяснения (и ответа учащихся) выделение главного в содержании изучаемого материала?

13. Используется ли на уроке установление связей между изучаемым материалом и личным опытом учащихся?

14. Какие критерии понимания использует учитель для того, чтобы установить, как понят материал?

15. Вызывает ли изучаемый материал эмоциональное отношение учащихся, связывается ли содержание урока с мотивами школьника?

16. В какой мере учитель создает у учащихся готовность к мышлению? Использует ли педагог возможность создания у школьников установок для управления собственной мыслительной деятельностью?

17. Используется ли на уроке коллективная мыслительная деятельность школьников?

18. Ориентируется ли учитель в планировании и построении обучающих воздействий на зону ближайшего развития ученика? Какие формы помощи планирует использовать учитель (для разных групп учащихся)?

19. Соответствует ли уровень требований, предъявляемых к учащимся, реальным возможностям школьников?

20. Каковы различия в мере помощи, оказываемой учителем различным учащимся при выполнении ими учебных заданий?

21. Имеет ли учитель четкие представления об индивидуальных особенностях мышления, уровню обучаемости школьников?

22. Как учитываются индивидуальные показатели мышления школьников при организации учебного процесса?

23. Учитываются ли различия школьников по основным качествам мышления (глубине ума, гибкости, устойчивости, самостоятельности, осознанности)?

24. Учитывает ли педагог индивидуальные различия в скорости, темпе мышления?

25. В какой мере на уроке формируются элементы творческого мышления?

26. Какие формы контроля за мыслительной деятельностью школьников использует педагог?

27. Формируются ли у школьников навыки самоконтроля?

28. Используются ли на уроке элементы проблемного изложения, проблемные задания? Какова степень подготовленности, продуманности этих заданий?

29. Как учитываются умственные способности учащихся в оценочной деятельности педагога?

30. Использует ли учитель на уроке индивидуализированные формы заданий?

31. Какими средствами учитель стимулирует активную мыслительную деятельность учащихся на уроке?

32. Оцените степень активности мышления класса и отдельных учащихся на уроке.

33. Попытайтесь оценить (и проверить с помощью беседы с учениками) эффективность урока в плане достижения основных образовательных и развивающих целей урока. В беседе с учеником постарайтесь выяснить, что и в какой степени усвоено им на уроке.

34. Попытайтесь выделить на примере мышления отдельного учащегося приемы его мыслительной деятельности и оценить их адекватность.

Приложение 5

АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У УЧАЩИХСЯ[49]

Учение как специфический вид деятельности имеет свою структуру, закономерности развития и функционирования. Возможность ее осуществления обусловлена способностью человека регулировать свои действия в соответствии с поставленной целью. Целью учения является усвоение основных компонентов содержания образования *(Лернер И. Я. – Скаткин М. Н.).*

Важнейшим компонентом учения являются мотивы, т.е. те побуждения, которыми ученик руководствуется, осуществляя те или иные учебные действия либо учебную деятельность в целом. К учению школьника побуждает не один, а ряд мотивов различного свойства, каждый из которых выступает не изолированно, а во взаимодействии с другими. Учение, таким образом, имеет полимотивированный характер.

Все многообразие мотивов учебной деятельности школьников можно представить тремя взаимосвязанными группами.

1. ***Непосредственно-побуждающие мотивы,*** основанные на эмоциональных проявлениях личности, на положительных или отрицательных эмоциях: яркость, новизна, занимательность, внешние привлекательные атрибуты; интересное преподавание, привлекательность личности учителя; желание получить похвалу, награду (непосредственно по мере выполнения задания), боязнь получить отрицательную отметку, наказание, страх перед учителем, нежелание быть объектом обсуждения в классе и т.п.

2. ***Перспективно-побуждающие мотивы,*** основанные на понимании значимости знания вообще и учебного предмета в частности: осознание мировоззренческого, социального, практически-прикладного значения предмета, тех или иных конкретных знаний и умений; связывание учебного предмета с будущей самостоятельной жизнью (поступление в институт, выбор профессии, создание семьи и т.п.); ожидание в перспективе получения награды, развитое чувство долга, ответственности.

---

[49] См. Конаржевкий Ю. А. Анализ урока. – М.: Изд-во Центр «Педагогический поиск», 2013.

3. ***Интеллектуально-побуждающие мотивы,*** основанные на получении удовлетворения от самого процесса познания: интерес к знаниям, любознательность, стремление расширить свой культурный уровень, овладеть определенными умениями и навыками, увлеченность самим процессом решения учебно-познавательных задач и т.п.

Среди интеллектуально-побуждающих мотивов особое место занимают ***познавательные интересы и потребности.***

Опираясь в основном на работы *Щукиной Г. И.* «Формирование познавательных интересов учащихся в процессе обучения» (М., 1962) и «Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе» (М., 1979), «Роль деятельности в учебном процессе» (М., 1980), попытаемся наметить алгоритм анализа этого важнейшего «узла» педагогического процесса.

Г. И. Щукина выделяет ***четыре главных условия, соблюдение которых учителем способствует управлению и развитию познавательного интереса***.

***Условие первое*:** максимальная опора на активную мыслительную деятельность учащихся, которая формируется учителем за счет создания пяти основных ситуаций:

- ситуации решения познавательных задач;
- ситуации активного поиска;
- ситуации размышления и догадок;
- ситуации мыслительного напряжения;
- ситуации противоречивости суждений.

***Условие второе*:** осуществление учебного процесса на оптимальном уровне развития учащихся. В реальном процессе учителю приходится постоянно формировать у учеников множество умений и навыков по своему предмету. Однако при всем разнообразии и специализации предметных умений выделяются умения общие, которыми ученик может руководствоваться вне зависимости от содержания обучения. К ним относятся:

- общие учебные умения и навыки, связанные с процессом чтения, пересказа, обработки и систематизации учебного материала;
- интеллектуальные умения, сориентированные на формирование таких приемов мыслительной деятельности, как: анализ, синтез, сравнение, обобщение, доказательство и т.п.;

- библиотечно-библиографические навыки, связь навыков с самостоятельным общением учащегося с книгой, периодической печатью;
- организационно-познавательные навыки, обеспечивающие минимум знаний о научных основах организации своей учебно-познавательной деятельности и умений распоряжаться ими.

Вот эти общеучебные умения и составляют те способности познавательной деятельности, которые позволяют легко, мобильно, в различных условиях пользоваться знаниями, приобретая за счет прежних новые.

Эти умения составляют операционную сторону учения.

Внимание! Познавательный интерес ученика не может развиваться и крепнуть, если операционная сторона учения остается неизменной, постоянной.

В операционном аспекте обучения обязательно должно быть поступательное движение.

Суть развивающего обучения состоит в постоянном усложнении учебного труда, в овладении учащимися все более совершенными умениями, в решении все более сложных задач познания.

Условие третье: создание эмоциональной атмосферы обучения, положительного эмоционального тонуса учебного процесса. Это выражается, например, в разумном содействии учителя тому, чтобы при затруднениях ученик обращался к товарищу; в стремлении учителя показать позитивные сдвиги в знаниях при их оценке; в формировании ситуации успеха; в умении сформулировать познавательную задачу таким образом, что каждый ученик может принять ее как личностную, заняться «гимнастикой мысли», поиском доказательств, подойти к серии других, более сложных задач и т.д.

Кроме того, на формирование положительного эмоционального тонуса учебного процесса оказывает влияние 10 эффектов, развивающих интерес: эффект новизны; эффект разнообразия; эффект занимательности, эффект увлекательности форм и методов изложения; эффект использования ярких художественных средств; эффект образности; эффект игры; эффект удивления школьника; эффект поиска, постановки перед учащимися познавательной задачи; эффект парадоксальности (выявление противоречий между новыми и прежними представлениями о явлениях).

Условие четвертое: благоприятное общение в учебном процессе, основанное на педагогике сотрудничества.

Раз мы признаем, что познавательный интерес является значительным фактором обучения, определяющим мотив учебной деятельности школьника, то для учителя, анализирующего урок, очень важно иметь хотя бы общее представление об алгоритме анализа этой сложнейшей проблемы.

Один из вариантов такого алгоритма может выглядеть так:

1. Выясните уровень сформированности у учащихся общеучебных умений и навыков, уясните характер работы учителя (учителей) по формированию (в начальных классах) и развитию (в средних и старших классах) этих навыков;

2. Определите интеллектуальную активность учащихся как проявление интереса к учебному процессу:

- наличие двусторонней активности, когда ученик сам стремится ответить на поставленный учителем вопрос;
- наличие односторонней активности, когда ученик сам не проявляет активности, не поднимает руки, его вызывают;
- отключение от процесса обучения.

В определенной мере показателями такой активности учащихся являются:

- вопросы учеников, обращенные к учителю, они больше всего знаменуют наличие познавательного интереса;
- стремление учащихся по собственному побуждению участвовать в деятельности, в обсуждении поднятых на уроке вопросов, в дополнении ответов товарищей, в желании высказать свою точку зрения;
- активное оперирование знаниями и умениями в ходе осуществления учебной деятельности;
- стремление поделиться с товарищами новой информацией.

3. Определите фон познавательной деятельности, характер общения.

4. Обратите внимание на волевые процессы:

- сосредоточенность внимания и слабая отвлекаемость. В этом смысле по количеству отвлечении на уроке можно судить об отсутствии или присутствии познавательного интереса;
- стремление учащихся преодолеть затруднения;

- стремление к завершенности учебных действий, интерес всегда связан с поглощенностью деятельности, несмотря даже на посторонние; раздражители.

Приложение 6

СУЩНОСТЬ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ. ОСНОВНЫЕ ПРИЕМЫ СОЗДАНИЯ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ[50]

«Проблемное обучение – это система правил применения приемов учения и преподавания, «построенная с учетом *логики мыслительных операций* (анализа, обобщения и т. п.) и *закономерностей поисковой деятельности учащихся* (проблемной ситуации, познавательного интереса, потребности и т. п.). Поэтому оно более всего обеспечивает *развитие мыслительных способностей школьника, его общее развитие и формирование убеждений»*[51]. ***Сущность проблемного обучения*** составляют организация учителем проблемных ситуаций в учебной работе школьников и управление их познавательной деятельностью по усвоению новых знаний путем решения учебных проблем, задач и вопросов. Это поисковый путь в усвоении знаний. Суть такого подхода определил еще П. П. Блонский: «Обучать ребенка – это, значит, не давать ему нашей истины, но развивать его собственную истину до нашей, иными словами, не навязывать ему нашего мира, созданного нашей мыслью, но помогать ему перерабатывать мыслью непосредственно очевидный чувственный мир»[52]. Проблемный подход в обучении обладает большими возможностями активизации учения школьников на всех этапах учебного процесса для повышения сознательности и прочности усвоения знаний, развития мышления детей, выработки собственного активного отношения к окружающей действительности.

Учитель при проблемном обучении так организует учебно-познавательную деятельность учащихся, что они на основе анализа фак-

---

[50] Дорно И. В. Проблемное обучение в школе : Учеб.-метод. пособие для студентов-заочников II-III курсов пед. ин-тов. – М. : Просвещение, 1984. – 31 с.

[51] Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе. Книга для учителей. – М., 1977. – С. 3.

[52] Блонский П. П. Задачи и методы новой народной школы. Избр. Пед. произв. – М., 1961. – С. 126.

тов стремятся самостоятельно разрешить учебные затруднения, сделать выводы и обобщения, сформулировать законы, определения понятий, теоремы, правила, применить полученные знания в новой ситуации. В одних случаях учитель лишь возбуждает интерес учащихся, но разрешает учебную проблему или задачу сам, в других руководит самостоятельной работой детей по их разрешению. В результате у школьников вырабатываются навыки умственных действий, переноса знаний, формируются внимание, воображение, воля, способность самостоятельно добывать знания и находить новые способы умственных действий путем выдвижения гипотез и их доказательства.

Учащиеся при проблемном учении усваивают знания и способы умственных действий путем восприятия объяснения учителя в условиях проблемной ситуации, самостоятельно анализируют изученное, формулируют и решают учебные проблемы посредством выдвижения гипотез и их доказательства, а также проверки правильности решения, что способствует интеллектуальной активности личности. Уровень проблемности и познавательной самостоятельности школьников будет различаться в зависимости от их возраста и индивидуальных особенностей, от степени освоения методов проблемного обучения.

Следовательно, ***функции проблемного обучения*** – содействие эффективному усвоению учащимися системы знаний и способов умственной и практической деятельности; выработка умения творчески применять полученные знания в новой ситуации, решать учебные проблемы; воспитание познавательной самостоятельности, ведущей к приобретению опыта творческой деятельности и развитию творческих способностей детей; формирование активной жизненной позиции школьников.

Для развития познавательной самостоятельности учащихся при работе с учебником совершенно необходимо научить их выделять главное, существенное в тексте; сортировать материал; отвечать на информационные и проблемные вопросы; составлять план, тезисы, конспекты. Очень важно обучить школьников самоконтролю, самопроверке, что содействует умственному развитию детей, формированию их познавательной самостоятельности и становится все более необходимым по мере расширения места самостоятельных работ в учебном процессе.

Основные понятия проблемного обучения. Приемы создания проблемных ситуаций

Важнейшими понятиями в проблемном обучении являются проблемная ситуация и учебная проблема как главные средства активизации мыслительной деятельности учащихся. Выдающийся советский психолог С.Л. Рубинштейн писал: «Начальным моментом мыслительного процесса обычно является *проблемная ситуация* <....>, Мышление обычно начинается с проблемы или вопроса, с удивления или недоумения, с противоречия. Этой проблемной ситуацией определяется вовлечение личности в мыслительный процесс; он всегда направлен на разрешение какой-то задачи»[53]. При этом мышление не только начинается с задачи, проблемы, но и дальнейшее его протекание связано с возникновением и решением ряда последовательных познавательных задач внутри проблемных в целом.

Проблемная ситуация. Психологическая наука указывает следующие этапы продуктивной познавательной деятельности человека: 1) проблемная ситуация; 2) проблема; 3) поиск приемов ее решения; 4) решение проблемы. Следовательно, проблемная ситуация – центральное звено в проблемном обучении. От того, насколько она соответствует существу изучаемого вопроса, насколько удалось активизировать учащихся, возбудить их интерес, зависит эффективность проблемного обучения.

Анализ проблемной ситуация есть первый этап самостоятельной умственной деятельности учащегося. Ее осмысливание приводит ученика к пониманию того, что явилось причиной возникшего интеллектуального затруднения, к видению и словесной формулировке проблемы, т.е. к началу активного мышления. Сущность проблемной ситуации заключается в диалектическом противоречии между известными школьнику сведениями и новыми фактами, явлениями, для понимания и объяснения которых прежних знаний недостаточно. Это противоречие – движущая сила творческого усвоения знаний.

Итак, ***признаками проблемной ситуации*** следует считать: 1) осознание обучающимися познавательного затруднения; 2) установку обучающихся на преодоление обнаруженного познавательного затруднения, «личную заинтересованность» в его разрешении как отражение

[53] Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. 2-е изд. – М., 1946. – С. 347.

возникшего состояния удивления, недоумения (Почему не получается? Чего я не знаю? Почему у меня не хватает знаний? и т.п.), которое актуализирует познавательную потребность и включение обучающихся в поиск нового.

Организуя проблемные ситуации, учитель преследует следующие дидактические цели:

- активизировать умственную деятельность детей, поставив их перед посильными познавательными затруднениями;
- привлечь внимание учащихся к учебному материалу, возбудить у них познавательный интерес;
- показать, что посредством имеющихся у учеников знаний, умений и навыков невозможно удовлетворить возникшую познавательную потребность; помочь школьникам увидеть основную проблему и определить наиболее рациональные пути ее решения.

Приведем *пример* создания учителем проблемной ситуации. Учащиеся знают, что вода кипит при 100 ^{O}C. Но вот на уроке физики демонстрируется опыт. Термометр в воде показывает 100°, но вода не кипит. Это удивляет учащихся, и они задаются вопросом: почему? Таким образом, создается проблемная ситуация. Далее учитель, предлагая ученикам вопросы, побуждая к анализу различных фактов, приводит их к выводу: давление – вот причина.

Основные приемы создания учителем проблемных ситуаций:

1. Учитель сам четко ставит проблему, стараясь максимально опираться на жизненный опыт школьников, использовать нестандартные, привлекающие внимание и интригующие школьников формулировки. Например: «Почему, надев лыжи, человек может ходить по снегу, не проваливаясь в него?», «Почему маленький гвоздик идет на дно, а многотонный стальной корабль не тонет?»

2. Учащимся сообщаются различные, даже противоположные мнения по какому-либо вопросу. Например, а VIII классе при изучении комедии А.С. Грибоедова «Горе от ума» учитель, знакомя учеников с образом Молчалина, говорит; «Чацкий считает Молчалина глупцом. По словам Белинского, Молчалин умен, как дьявол, когда дело идет о его личных выгодах, Кто прав? Какое у вас мнение на этот счет?»

3. Внимание учеников обращается на те или иные жизненные явления, которым надо дать объяснение. Так, перед тем как начать изучение темы «Разложение белого цвета», преподаватель обращается к классу с вопросом: «Ребята, все вы, наверно, видели радугу. А задумывались ли вы, как она образуется?»

4. Учащимся сообщается неизвестный ранее факт, который вызывает их недоумение и желание получить объяснение. Например, перед изложением темы «Законы испарения» учитель или лаборант проходит по рядам и капает на ладони ребятам каплю эфира. Появляется ощущение холода, что удивляет учеников. Возникает вопрос: почему?

5. Ученикам дается задание, в процессе выполнения которого рождается проблемная ситуация. Так, перед изучением теоремы о сумме внутренних углов треугольника им предлагается построить треугольник по трем заданным углам. Учащиеся знают, что это возможно, и умеют выполнять такие задания. Учитель вначале дает углы, в сумме превышающие 180°, например 90°, 60°, 45°. Но как ни стараются дети выполнить задание, у них ничего не получается. Тогда учитель даст другие углы, например 70°, 30° и 50°, которые в сумме составляют меньше 180°. Дети опять не могут построить треугольник. Они задаются вопросом: какими должны быть углы, чтобы можно было построить треугольник?

6. Учащимся предлагаются предварительные задания на материале учебника. Так, в учебнике «Природоведение» для III класса[54] приводится спор между Лидой и Петей о том, можно ли дойти до линии горизонта. Вопрос к ученикам: «Как вы думаете, кто прав – Лида или Петя?». Готового ответа нет. Нужно адресовать учащихся к помещенному в учебнике рисунку, внимательное рассмотрение которого позволит им ответить на проблемные вопросы.

7. Ученикам объясняют практическую значимость подлежащего изучению материала. Так, перед объяснением зависимости между углами и сторонами треугольника учитель обращается к классу! «Ребята, представьте себе, что высланная вперед разведка должна определить ширину реки (для предстоящей переправы войск). Но переправляться на противоположный берег, занятый противником, нельзя. Можно ли

[54] См.: Скаткин М. Н. Природоведение. Учебное пособие для 3 класса. 3-е изд. – М., 1973. – С. 5-6.

узнать ширину реки, оставаясь на одном берегу?» Ученики высказывают различные предположения, но не могут найти решения. Преподаватель говорит, что в результате изучения данной темы они научатся, как это делать.

8. Житейские знания учащихся намеренно сталкиваются с научными данными, в результате чего возникают противоречия. Например, перед изучением на уроках физики темы «Теплопроводность» учитель просит детей дома выполнить несложные опыты и объяснить выражение «шуба греет». На другой день ученики пытаются дать объяснение. Один рассказывает: «Пришел домой, взял термометр, накрыл шубой, держал так два часа. Но температура не поднялась. В чем же дело?» Другой говорит: «Пришел домой, взял два куска льда, один накрыл шубой, а второй оставил открытым. Тот, что лежал открытым, растаял, а тот, что в шубе, целехонек. Вот так «шуба греет»!» Это противоречие толкает учащихся па активный умственный поиск.

9. Используется какой-либо необычный случай из жизни, имеющий отношение к подлежащей изложению теме. Так, на уроке физики по теме «Равнопеременное движение» учитель может начать рассказ следующим образом: «Во время первой мировой войны весь мир облетело газетное сообщение, в котором говорилось о необычном случае, происшедшем с французским летчиком. Летя на высоте двух километров, он заметил, что параллельно с самолетом движется какой-то маленький предмет, и схватил его рукой. Представьте себе изумление летчика, когда он обнаружил, что поймал германскую боевую пулю! Это несколько напоминает сказки барона Мюнхгаузена, будто бы ловившего руками пушечные ядра. Возможен ли на самом деле такой случай и если возможен, то при каких условиях?».

10. Перед учащимися ставится вопрос, ответить на который они должны, прослушав объяснение учителем нового материала и сделав соответствующие выводы. Например, преподаватель начинает изложение темы следующим образом: «Я расскажу вам о гражданской войне в США между сторонниками отмены рабства (Севером) и его сохранения (Югом), а вы самостоятельно объясните причины победы северян». «Ученики внимательно слушают, по ходу объяснения выдвигают различные предположения, а после окончания рассказа дают правильный ответ.

Указанными приемами не исчерпываются, естественно, все возможные случаи создания проблемных ситуаций. В своей практической деятельности каждый учитель, творчески работая с учебным материалом, находит все новые возможности для их организации. С этой целью можно использовать проблемный вопрос, познавательную задачу, учебное задание, наглядность, речь и их сочетание.

Проблемная ситуация, вызывая напряжение мысли учащихся, создает у них определенный эмоциональный настрой, способствует возникновению «интеллектуальной радости» от процесса познания, от открытий, сделанных самостоятельно. Эмоции радости, удивления или недоумения служат признаком правильно организованной проблемной ситуации. А ведь известно, что эмоциональный подъем – важный фактор эффективного усвоения.

Следовательно, наиболее эффективными путями возбуждения познавательного интереса к учебному материалу являются воздействие на эмоции и чувства учащихся, а также показ практической, жизненной значимости учебной проблемы.

Учебная проблема. Учебную проблему можно определить как задание, способ выполнения или результат которого ученику заранее неизвестен, но он обладает исходными знаниями и умениями для того, чтобы осуществить поиск этого результата или способа выполнения[55].

Задание, способ самостоятельного выполнения которого учащийся знает, не является учебной проблемой. С другой стороны, если ученик не знает способа выполнения какого-либо задания и не имеет средств для поиска решения, то оно также не будет учебной проблемой.

Приведем пример учебной проблемы. Представим себе, что учитель дает первоклассникам задание найти действие в примере 5, 2, 4 = 6. Для детей это учебная проблема, и, подумав, они укажут на знаки умножения и вычитания вместо запятых между числами. Но если учитель тем же учащимся па следующем уроке даст пример 4, 2, 6 = 8, то он не будет учебной проблемой, потому что дети уже познакомились с принципом решения подобных заданий.

Следующий пример. Предположим, учитель попросил первоклассников найти общее в числах 63, 56, 84 (общий делитель 7). Это

[55] Лернер И. Я., Скаткин М. Н. Методы обучения. – В кн.: Дидактика средней школы / под ред М. А. Данилова и М. Н. Скаткина. – М., 1975. – С. 176-177.

задание не будет учебной проблемой для учащихся из-за полной его недоступности.

Итак, ***признаками учебной проблемы*** являются: 1) наличие неизвестного, нахождение которого приводит к формированию новых знаний; 2) наличие у учеников определенного запаса знаний для осуществления поиска в направлении нахождения неизвестного. Это требует предварительной актуализации тех ранее приобретенных знаний, которые непосредственно связаны с материалом, подлежащим открытию путем решения учебной проблемы. В ином случае проблема не будет понята и принята школьниками или ее решение не приведет к активной творческой познавательной деятельности учащихся.

В процессе организации проблемного обучения можно выделить следующие основные этапы умственной деятельности детей:

1) возникновение проблемной ситуации; 2) осознание учащимися сущности возникших затруднений, формулировка проблемы; 3) нахождение способа ее решения путем догадки или выдвижения предположений (гипотезы); 4) доказательство гипотезы.

Процесс доказательства гипотезы осуществляется в результате выведения из нее следствий и их практической проверки фактами или путем сопоставления с другими понятиями и законами. При этом учащиеся должны уметь анализировать учебный материал, выделять в нем главное и второстепенное, сравнивать и сопоставлять, синтезировать и обобщать, делать выводы, Учитель руководит этой работой, сообщая детям необходимые факты, ведя их от неправильных догадок к правильным предположениям, обоснованию гипотезы и ее подтверждению фактами.

Приведем пример создания учителем и разрешения учащимися учебной проблемы путем выдвижения гипотезы и ее дальнейшего доказательства. Ученикам I класса дастся пример:

2 + 6 = ? Зная способы сложения и вычитания, дети без затруднения решают его: 2 + 6 = 8. Убедившись, что школьники успешно применяют ранее усвоенные способы решения, учитель дает другой пример: * + 6 = 9, а затем спрашивает, что здесь неизвестное и как его найти. Учащиеся не знают способа решения таких примеров. В ответ на вопрос учителя они отвечают, что нужно найти первое слагаемое, по неизвестно, как это сделать. Возникла проблемная ситуация.

Учитель. Давайте искать неизвестное слагаемое.

Ученики. Надо отгадать его. Надо к 9 прибавить 6.

Мы видим, что учащиеся выдвигают необоснованные предположения.

Ученик. Надо не прибавить, а отнять от 9 второе слагаемое.

В данном случае выдвинуто верное предположение (гипотеза). Ученик решает: 9 – 6 = 3.

Далее учащиеся сами доказывают выдвинутую гипотезу – проверяют правильность решения проблемы путем вычисления: 3 + 6 = 9.

Для лучшего понимания сущности ***проблемы*** полезно показать ***разницу*** между ней и ***учебной задачей***. Учебная задача в большинстве случаев требует от учащегося лишь применения имеющихся теоретических знаний в практических действиях. В ходе ее решения ученик овладевает определенными умениями и навыками, но не выходит за рамки имеющихся знаний, не усваивает неизвестных понятий, не открывает новых закономерностей, не делает выводов, не приходит к формулированию законов, не проявляет исследовательской активности, как при разрешении учебной проблемы.

Основные методы проблемного обучения

Основными среди методов проблемного обучения, которые применяются на всех этапах урока (при изучении нового материала, его закреплении, повторении, проверке и т.д.), являются следующие: I) исследовательский метод; 2) частично-поисковый, или эвристический, истод; 3) проблемное изложение знаний; 4) изложение с проблемным началом.

Исследовательский метод. Этот метод обучения позволяет наиболее полно реализовать требование формирования творческой самостоятельности учащихся, навыков к исследовательской деятельности. Выполняя задания, теоретические и практические исследования, ученики нередко сами формулируют учебную проблему, сами выдвигают гипотезу ее решения, осуществляют поиск и приходят к окончательному результату. Они совершают логические операции самостоятельно, раскрывая сущность нового понятия или способа деятельности. При исследовательском методе познавательная работа школьников по своей структуре приближается к исследовательской деятельности ученого. Учитель лишь осуществляет общее руководство поисковой работой учащихся.

Исследовательский метод следует использовать при изучении важнейших, узловых вопросов программы, таких, которые заключают в себе общие основы предмета, что будет способствовать более осмысленному усвоению всего остального материала. При этом отбираемые для изучения разделы должны быть доступными для восприятия их учащимися.

Исследовательское задание предполагает полный цикл самостоятельных учебно-познавательных действий школьников – от сбора информации до ее анализа, от постановки учебной проблемы до ее решения, от проверки решения до применения новых знаний на практике. Связь обучения с жизнью, с практикой воспитывает понимание теории, обусловливает активизацию мыслительной деятельности учащихся.

По форме организации исследовательская работа учащихся может быть разнообразной: ученический эксперимент или участие в научном эксперименте; экскурсия и сбор фактов; изучение архивов; подготовка докладов и чтение их перед населением и школьниками; изучение дополнительной литературы; конструирование и моделирование и т. д.

Исследовательские задания должны, как правило, представлять собой поисковые задачи, требующие прохождения всех или большинства этапов процесса научного исследования, таких, как: 1) наблюдение и изучение фактов и процессов и выявление непонятных явлений, подлежащих исследованию (постановка проблемы); 2) выдвижение гипотезы; 3) построение общего и рабочего планов исследования; 4) их осуществление; Б) анализ результатов, обобщение.

Частично-поисковый, или эвристический, метод. На уроках существуют большие возможности для использования частично-поискового метода, чем исследовательского. При этом методе обучения объяснения учителя сочетаются с поисковой деятельностью школьников на всех или отдельных этапах познавательного процесса. После постановки преподавателем учебных задач учащиеся сами ищут правильное решение и делают выводы, выполняют самостоятельные и полусамостоятельные работы, устанавливают те или иные закономерности, мотивируют свои действия, систематизируют и творчески применяют полученные знания, используют их в практической деятельности и уст-

ных ответах. Основными приемами учения здесь, как правило, являются слушание и осмысление, анализ фактов, систематизация, поиск и решение проблемы.

Одним из вариантов частично-поискового метода является расчленение сложной задачи на серию доступных подзадач, каждая из которых представляет собой шаг на пути к решению основной. Часть из них или все решаются учениками.

Приведем пример. Учительница русского языка ведет урок по теме «Виды глагола». После некоторой подготовительной работы она указывает на заранее написанную на доске таблицу и просит определить грамматический признак, по которому различаются глаголы обоих столбиков;

Наклеивать	Наклеить
Прибегать	Прибежать
Печь	Испечь

Из-за новизны задачи ученики вначале затрудняются ответить, затем вспоминают известные им грамматические признаки глаголов, высказывают предположения, но убеждаются в их непригодности для данного случая. Создана проблемная ситуация. Учительница затем предлагает высказать предположения о причинах неудачи выполнения задания. Один учащийся считает, что грамматического различия здесь нет, что встречает дружное возражение класса. Другой предположил наличие какого-то неизвестного признака, после чего устанавливается цель урока – выявить этот новый грамматический признак.

Поиск начинается с двух незаконченных предложений, продиктованных учительницей: «Я долго... марки. Я ... все марки». Учащиеся легко выполняют задание, но различия между глаголами все же определить не могут. Тогда учительница дает рассказ: «Мама звонит с работы домой сыновьям, спрашивает, как дела. Один мальчик отвечает: «Я учил уроки, решал задачу, готовился к диктанту, убирал комнату, подметал пол».

Другой говорит: «Я выучил уроки, решил задачу, подготовился к диктанту, потом убрал комнату и подмел пол». Как вы думаете, в каком случае мама может быть совершенно спокойна и почему?»

Ребята отвечают, что во втором случае мама может быть спокойна, так как сын закончил работу. Теперь они легко определяют раз-

личие между словами, являющимися глаголами законченного и незаконченного действия. Термины *совершенный* и *несовершенный вид глаголов* вводит учительница, а учащиеся формулируют определение. Таким образом, в данной задаче способ поиска решения предлагает преподаватель, но решение находят ученики, добыв для себя новые знания. Учительница же, увидев затруднения детей при решении основной задачи, построила ряд вспомогательных, и это привело класс к нужному выводу.

Вариант частично-поискового метода проблемного обучения – *эвристическая беседа.* Она включает серию вопросов, ответы на которые служат этапами па пути разрешения учебной проблемы.

Приведем пример эвристической беседы. Семиклассникам при изучении истории Киевской Руси была дана следующая задача: «Ряд лет, работая на раскопках кургана, под которым находились неукрепленное поселение и укрепленное городище, непосредственно примыкавшие друг к другу, археологи в городище находили предметы только христианского верования, а в поселении – предметы только языческих верований. Постройте гипотезу, объясняющую это различие». В одном из классов задача вызвала затруднения, и учитель организовал ее решение в ходе эвристической беседы.

Учитель. В задаче идет речь об археологических раскопках в двух типах поселении – укрепленном городище и неукрепленном поселении, примыкавшем к первому. Вы знаете, чем занимается археология и какие проблемы ей приходится решать. Какой вопрос возник бы у вас в данном случае с самого начала, если бы вы были археологами?

Ученик. Относятся ли городище и поселение к одному и тому же времени или нет?

Учитель. Правильно, но почему именно этот вопрос первый? О чем мы узнаем, ответив на него?

Ученик. Если поселения неодновременны, то ответ ясен – сначала они были языческими, а затем христианскими.

Учитель. Но тогда почему остатки разных верований обнаружены в разных местах? Они могли бы оказаться и в одном и том же поселении?

Ученик. Ясно, это были поселения одного времени, раз остатки предметов различных верований находили в разных поселениях, примыкавших друг к другу.

Учитель. Хорошо. Допустим, что поселения принадлежали одному времени. Что же из этого следует?

Ученик. Что это было одно поселение из двух частей.

Ученик. Что в городище жили завоеватели, а в неукрепленном поселении – покоренные.

Ученик. Что в городище жили знатные, а в поселении – беднота.

Учитель. Что правильнее, что более вероятно?

Ученик. Завоевателей тогда не было, а если они и были, то стали знатью по отношению к завоеванным.

Учитель. Хорошо. Что же можно предположить о причине того, что остатки предметов разных верований находили *в* разных поселениях?

Ученик. Так как в городище жила знать и там же оказались предметы христианского верования, то это означает, что знать уже приняла христианство, а бедные еще оставались язычниками.

Учитель. Чем это можно объяснить?

Ученик. Мы знаем, что народ сопротивлялся знати и не хотел принимать новой веры, которая была выгодна знати.

Учитель. А почему это только гипотеза? (Ученики молчат.) Потому что для полного доказательства высказанного вами предположения нужно найти факты, свидетельствующие о том, что жители этих поселении пользовались предметами религиозного верования, остатки которых нашли археологи.

Данный пример показывает, что сущность эвристической беседы состоит в том, что учитель планирует шаги поиска, расчленяет проблемную задачу на подпроблемы, которые твои чески решают учащиеся.

Проблемное изложение знаний.

Проблемное изложение знании – это активизирующее изложение, когда учитель в ходе сообщения новых знаний систематически создает проблемные ситуации, ставит вопросы и указывает пути решения учебных проблем, постоянно побуждает учащихся к самостоятельной познавательной деятельности. Он показывает образцы научного решения учебных проблем, основные этапы этого процесса, а ученики контролируют убедительность его доводов, следят за логикой изложения нового материала.

Приведем пример. Приступая к объяснению химического состава воздуха, учитель приглашает учащихся подумать, каким образом можно выявить его. «По-видимому, – говорит преподаватель, – зная свойства воздуха, надо попытаться на этой основе определить его состав». Так, мы знаем, что в воздухе горят многие из тех веществ, которые горят в кислороде (сера, фосфор, уголь). Это позволяет высказать предположение, что в нем есть этот элемент. Почему только предположение? Потому что пока мы еще не знаем точно, по какой причине сгорают сера, уголь в воздухе. Для того чтобы предположение о том, что кислород входит в состав воздуха, подтвердилось, нужно доказать, что при сгорании в воздухе и в кислороде получаются одни и те же продукты, т.е. сернистый газ, углекислый газ и оксид фосфора. Учитель проводит опыт, подтверждающий наличие кислорода в воздухе. Далее он предлагает учащимся выдвинуть гипотезы, объясняющие, почему в воздухе, как можно было увидеть в процессе демонстрации опыта, вещества горят менее энергично, а затем рассказывает, как опытным путей была доказана справедливость одной из гипотез (что воздух – смесь газов).

Другим вариантом использования метода проблемного изложения знаний может быть показ пути открытия учеными того или иного закона в истории развития данной науки. Учитель спрашивает, например, знают ли школьники, как ученые открыли изучаемую закономерность. Затем он раскрывает путь, научного познания, показывает логику исследования вопроса учеными, делая при этом учащихся как бы соучастниками научного поиска.

В качестве примера такого изложения рассмотрим публичную лекцию К. А. Тимирязева о жизни растений! «Начнем наш обзор явлений роста о того момента, когда из прорастающего семени выбиваются корешок и росток, когда один, как бы убегая от света, зарывается в землю, а другой устремляется в воздух, как бы тянется навстречу к свету. Первый вопрос, который должен бы естественно представиться три наблюдении этого явления <...> – это вопрос: почему корень и стебель растут в противоположные стороны, один – в землю, другой – в воздух, один – вниз, другой – вверх?».[56]

[56] Тимирязев К.А. Жизнь растения. – М., 1949. – С. 123.

Так создается проблемная ситуация. Слушатели как бы по-новому видят привычное явление. Действительно, в чем причина того, что два органа одного и того же растения растут в противоположном направлении? Далее К. А. Тимирязев подводит слушателей к одной из первоначальных гипотез: «Этот вопрос стоил ученым немало хлопот... В поисках причин этого явления подозрения ученых, весьма естественно, пали на свет и влажность почвы. Полагали, что стебли тянутся к свету, а корни убегают от света и что, следовательно, в свете должно видеть внешнюю силу, обусловливающую направление роста».

Далее К. А. Тимирязев рассказывает об опытах, которые показали несостоятельность как гипотезы о свете как причина направления роста стебля и корня, так и предположения о влиянии влажности. Затем он знакомит слушателей со следующей гипотезой о притяжении земли как причине, обусловливающей рост корня и стебля в противоположные стороны, рассказывает об опытах, доказавших справедливость этой гипотезы. После этого ученым выдвигается новая проблема. Почему стебель, на который тоже действует сила тяжести, стремится, напротив, удалиться от центра тяжести? И т. д.

Таким образом, мы видим, что при проблемном изложении знаний учащиеся самостоятельно не разрешают ни целой проблемы, ни отдельных ее этапов, не делают самостоятельных выводов и обобщений. Его цель – активизировать школьников, создав вначале проблемную ситуацию, а затем, показав путь научного поиска, раскрыть идею разрешения проблемы в развитии и противоречиях.

Изложение с проблемным началом. Широкое распространение в школе получил такой метод обучения, когда учитель, создав в начале изложения новых знаний проблемную ситуацию, далее объясняет учебный материал традиционным, информационным способом. Эмоциональный заряд, полученный при этом учениками, обусловливает их активное восприятие всего рассказа учителя. Конечно, этот метод не способствует формированию навыков творческой поисковой деятельности детей в такой степени, как рассмотренные выше методы, особенно исследовательский, но позволяет эффективно давать учащимся знания в условиях повышенного интереса, что, несомненно, ведет к сознательному, глубокому и прочному усвоению материала.

Условно этот метод можно назвать изложением с проблемным началом. От предыдущего метода (проблемного изложения знаний) он

отличается тем, что проблемная ситуация создается лишь в начальный момент объяснения, а сам учебный материал не излагается как решение проблемы. Из всех методов проблемного обучения этот метод является наиболее простым и используется либо при жестком бюджете времени, не позволяющем применить другие методы, либо при изложении достаточно сложного материала.

Приведем пример изложения с проблемным началом. Так, при изучении правил правописания *н* и *нн* в прилагательных учительница русского языка, вместо того чтобы просто сообщить тему урока, заинтересовывает учеников, предлагая им ответить на вопрос, как бы они написали такие прилагательные, как «туманный», «утренний», «песчаный», «кожаный» и т. п. Ученики дают противоречивые ответы. Возникает вопрос, когда же писать *н* и *нн* в прилагательных. Далее учительница объявляет тему урока и информационным, сообщающим методом излагает материал.

Структура проблемного урока

Проблемное обучение может осуществляться на всех основных типах уроков. Однако большие возможности для проблемного обучения имеются на уроках изучения нового материала. Если структура традиционного, непроблемного урока, как правило, выглядит следующим образом: опрос, изложение нового материала, закрепление и домашнее задание (при этом последовательность элементов может быть самой различной), то ***в проблемном уроке выделяют три основные структурные составляющие***: актуализация прежних знаний; усвоение новых понятий и способов действий; формирование умений и навыков.

Актуализация прежних знаний в проблемном уроке в какой-то мере занимает место опроса. Однако актуализация более широкое понятие, она может включать опрос как составную часть. Если при опросе задача учителя заключается в том, чтобы выявить объем и качество знаний, умений и навыков учащихся, то основная цель актуализации – посредством воспроизведения ранее полученных знаний подготовить почву для активного усвоения нового материала, т. е, прежние знания сделать актуальными в *данный момент.* Нередко с этой целью ранее усвоенные знания применяются с новой ситуации.

Основная задача данного этапа урока – создать соответствующий эмоциональный настрой, психологически подготовить учащихся к усвоению нового материала. Методами работы при этом могут быть беседа, выполнение учениками различных самостоятельных заданий и т.д. Иногда на этапе актуализации возникает проблемная ситуация и ставится учебная проблема.

Усвоение новых понятий и способов действий – важнейший этап урока. Именно здесь происходит вооружение учащихся знаниями и умениями, решаются основные воспитательные задачи.

Если на этапе актуализации не была создана проблемная ситуация, то учитель создает ее теперь и ставит учебную проблему. Затем в соответствии с выбранным методом проблемного обучения он либо сообщает ученикам материал сам (методы проблемного изложения знаний, изложения с проблемным началом), либо организует самостоятельную поисковую деятельность учащихся (частично-поисковый, исследовательский методы). Формы работы при этом могут быть самые различные рассказ, лекция, беседа, использование технических средств обучения и других средств наглядности, работа с учебником и учебными пособиями и т. д. Однако при различных формах проведения этого этапа урока общим остается видение и осознание учащимися проблемы и наличие их поисковой деятельности.

Формирование умений и навыков – этап проблемного урока, наименее отличающийся от этапа закрепления на уроке непроблемного типа. На основе усвоенного на занятии материала ученики выполняют упражнения, решают задачи, делают практические работы. В результате многократного повторения таких действий формируются умения и навыки.

Таковы основные структурные составляющие проблемного урока. Указанная последовательность его элементов не является жесткой. Учитель творчески проводит каждый урок. Он может начать работу с этапа актуализации знаний учащихся, а может, не привлекая изученного материала, сразу создать проблемную ситуацию и ввести новое понятие.

Задание на дом не рассматривают как отдельную структурную составляющую проблемного урока. Хотя методически правильно дать задание на дом очень важно, сам по себе этот элемент урока непосред-

ственно не решает задачи по усвоению знании учащимися или формированию у них умений и навыков. Он, как правило, занимает намного меньше времени, чем другие этапы урока».

Приложение 7

ПРОГРАММА НАБЛЮДЕНИЯ И АНАЛИЗА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ[57]

Уровни сформированности учебно-познавательного интереса

Уров-ни	Название уровня	Основной диагностический признак	Дополнительные диагностические признаки
1.	Отсутствие интереса	Интерес практически не обнаруживается (исключения: положительные реакции на яркий и забавный материал)	Безличное или отрицательное отношение к решению любых учебных задач; более охотно выполняет привычные действия, чем осваивает новые
2.	Реакция на новизну	Положительные реакции возникают только на новый материал, касающийся конкретных фактов (но не теорий)	Оживляется, задает вопросы о новом фактическом материале; включается в выполнение задания, связанного с ним, однако длительный устойчивой активности не проявляет
3.	Любопытство	Положительные реакции возникают на новый теоретический материал (но не на способы решения задач)	Оживляется и задает вопросы достаточно часто; включается в выполнение задач часто, но интерес быстро пропадает
4.	Ситуативный учебный интерес	Возникает на способы решения новой частной единичной задачи (но не на системы задач)	Включается в процесс решения задачи, пытается самостоятельно найти способ решения задачи и довести задание до конца; после решения задачи интерес исчерпывается

[57] См. Репкина Г. В., Заика Е. В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности / Библиотека развивающего обучения. – Выпуск 7. – Томск, 1993.

5.	Устойчивый учебно-познавательный интерес	Возникает на общий способ решения целой системы задач (но не выходит за пределы изученного материала)	Охотно включается в процесс выполнения заданий, работает длительно и устойчиво, принимает предложения найти новые применения найденному способу
6.	Обобщенный учебнопознавательный интерес	Возникает независимо от внешних требований и выходит за рамки изучаемого материала. Непременно ориентирован на общие способы решения системы задач	Является постоянной характеристикой ученика, ученик проявляет выраженное творческое отношение к общему способу решения задач, стремится получить новые сведения, имеется мотивационная избирательность интересов

Уровни сформированности целеполагания

Уровни	Название уровня	Основной диагностический признак	Дополнительные диагностические признаки
1.	Отсутствие целей	Предъявляемое требование осознается лишь частично. Включаясь в работу, быстро отвлекается или ведет себя хаотично, но не знает, что именно надо делать. Может принимать лишь простейшие (не предполагающие промежуточных целей) требования	Плохо различает учебные задачи разного типа, отсутствует реакция на новизну задачи, не может выделять промежуточные цели, нуждается в пооперационном контроле со стороны учителя, не может ответить на вопросы о том, что он собирается делать или что сделал
2.	Принятие практической задачи	Принимает и выполняет только практические задачи (но не теоретические), в теоретических задачах не ориентируется	Осознает, что надо делать и что он уже сделал в процессе решения практической задачи и может ответить на соответствующие вопросы; выделяет промежуточные цели; в отношении теоретических задач не может дать отчета о своих

			действиях и не может осуществлять целенаправленных действий
3.	Переопределение познавательной задачи в практическую	Принимает познавательную задачу, осознает ее требование, но в процессе ее решения подменяет познавательную задачу практической	Охотно включается в решение познавательной задачи и отвечает на вопросы о ее содержании; возникшая познавательная цель крайне неустойчива; при выполнении задания ориентируется лишь на практическую его часть и фактически не достигает познавательной цели
4.	Принятие познавательной цели	Принятая познавательная цель сохраняется при выполнении учебных действий и регулирует весь процесс их выполнения; четко выполняется требование познавательной задачи	Охотно осуществляет решение познавательной задачи, не изменяя ее (не подменяя практической задачей и не выходя за ее требования), четко может дать отчет о своих действиях после выполнения задания
5.	Переопределение практической задачи в познавательную	Столкнувшись с новой практической задачей, самостоятельно формулирует познавательную цель и строит действия в соответствии с ней	Невозможность решить новую практическую задачу объясняет именно отсутствием адекватных способов; четко осознает свою цель и структуру найденного способа и может дать о них отчет
6.	Самостоятельная постанов-ка новых учебных целей	Самостоятельно формулирует новые познавательные цели без какой-либо стимуляции извне, в том числе и со стороны новой практической задачи; цели выходят за пределы требования программы	По собственной инициативе выдвигает содержательные гипотезы, учебная деятельность приобретает форму активного исследования, активность направлена на содержание способов действия и их применение в различных условиях

Уровни сформированности учебных действий

Уровни	Название уровня	Основной диагностический признак	Дополнительные диагностические признаки
1.	Отсутствие учебных действий как целостных единиц деятельности	Не может выполнять учебные действия как таковые, может выполнить лишь отдельные операции без их внутренней связи друг с другом или копировать внешнюю форму действий	Не осознает содержание учебных действий и не может дать отчета о них; ни самостоятельно, ни с помощью учителя (за исключением прямого показа) не способен выполнять учебные действия; навыки образуются с трудом и оказываются крайне неустойчивыми
2.	Выполнение учебных действий в сотрудничестве с учителем	Содержание действий и их операционный состав осознаются, приступает к выполнению действий, однако без внешней помощи организовать свои действия и довести до конца их не может; в сотрудничестве с учителем работает относительно успешно	Может дать отчет о своих действиях, но затрудняется в их практическом воплощении; помощь учителя принимается сравнительно легко; коллективно работает по операционному контролю; самостоятельные учебные действия практически отсутствуют
3.	Неадекватный перенос учебных действий	Ребенок самостоятельно применяет усвоенный способ действия к решению новой задачи, однако не способен внести даже небольшие изменения, чтобы приноровить его к условиям конкретной задачи	Усвоенный способ применяет «слепо», не соотнося его с условиями задачи; такое соотнесение и перестройку действия может осуществлять лишь с помощью учителя, а не самостоятельно; при неизменности условий способен успешно выполнять действия самостоятельно
4.	Адекватный перенос учебных действий	Умеет обнаружить несоответствие новой задачи и усвоенного способа, пытается самостоя-	Достаточно полно анализирует условия задачи и четко соотносит их с известными способами; осо-

		тельно перестроить известный ему способ, однако может правильно это сделать только при помощи учителя	знает и готов описать причину своих затруднений и особенности нового способа действия
5.	Самостоятельное построение учебных действий	Решая новую задачу, самостоятельно строит новый способ действия или модифицирует известный ему способ, делает это постепенно, шаг за шагом и в конце без какой-либо помощи извне правильно решает задачу	Критически оценивает свои действия, на всех этапах решения задач может дать отчет о них; нахождение нового способа осуществляется медленно, неуверенно, с частым обращением к повторному анализу условий задачи, но на всех этапах полностью самостоятелен
6.	Обобщение учебных действий	Опирается на принципы построения способов действия и решает новую задачу, с хода выводя новый способ из этого принципа, а не из модификации известного частного способа	Овладевая новым способом, осознает не только его состав, но и принципы его построения (т.е. то, на чем он основан), осознает сходство между различными модификациями и их связи и условиями задачи

Уровни сформированности действий контроля

Уровни	Название уровня	Основной диагностический признак	Дополнительные диагностические признаки
1.	Отсутствие контроля	Учебные действия не контролируются, не соотносятся со схемой; допущенные ошибки не замечаются и не исправляются даже в отношении многократно повторенных действий	Не умеет обнаружить и исправить ошибку даже по просьбе учителя в отношении многократно повторенных действий; часто допускает одни и те же ошибки; некритически относится к исправленным ошибкам в своих работах и не замечает ошибок других учеников

2.	Контроль на уровне непроизвольного внимания	В отношении многократно повторенных действий может, хотя и не систематически, неосознанно фиксировать факт расхождения действий и непроизвольно запомненной схемы; заметив и исправив ошибку, не может обосновать своих действий	Действуя как бы неосознанно, предугадывает правильное направление действий; часто допускает одни и те же ошибки; сделанные ошибки исправляет неуверенно; в малознакомых действиях ошибки допускает чаще, чем в знакомых и не исправляет
3.	Потенциальный контроль на уровне произвольного внимания	При выполнении нового действия введенная схема его осознается, однако затруднено одновременное выполнение учебных действий и их соотнесение со схемой; ретроспективно такое соотнесение проделывает, ошибки исправляет и обосновывает	В процессе решения задачи не использует усвоенную схему, а после ее решения, в особенности по просьбе учителя может соотнести его со схемой, найти и исправить ошибки; в многократно повторенных действиях ошибок не допускает и легко их исправляет
4.	Актуальный контроль на уровне про-извольного внимания	Непосредственно в процессе выполнения действия ученик ориентируется на усвоенную им обобщенную его схему и успешно соотносит с ней процесс решения задачи, почти не допуская ошибок	Допущенные ошибки обнаруживаются и исправляются самостоятельно, правильно объясняет свои действия; осознанно контролирует процесс решения задачи другими учениками; столкнувшись с новой задачей, не может скорректировать применяемую схему, не контролирует ее адекватность новым условиям
5.	Потенциииальный рефлек-сивный контроль	Решая новую задачу, успешно применяет к ней старую, неадекватную схему, однако с помощью учителя обнаруживает неадекватность схемы новым условиям	Задания, соответствующие схеме, выполняются уверенно и безошибочно. Без помощи учителя не может обнаружить несоответствие усвоенной схемы новым условиям

		и пытается внести в действия коррективы	
6.	Актуальный рефлексивный контроль	Решая новую задачу, самостоятельно обнаруживает ошибки, вызванные несоответ-ствием схемы и новых условий задач и самостоятельно вносит коррективы в схему, совершая действия безошибочно	Успешно контролирует не только соответствие выполняемых действий их схеме, но и соответствие самой схемы изменившимся условиям задачи; в ряде случаев вносит коррекции в схему действий еще до начала их фактического выполнения

Уровни сформированности действия оценки

Уровни	Название уровня	Основной диагностический признак	Дополнительные диагностические признаки
1.	Отсутствие оценки	Ученик не умеет, не пытается, и не испытывает потребности в оценке своих действий ни самостоятельно, ни даже по просьбе учителя	Всецело полагается на отметку учителя, воспринимает ее некритически (даже в случаи явного занижения), не воспринимает аргументацию отметки; не может оценить свои возможности относительно решения поставленной задачи
2.	Неадекватная ретроспективная оценка	Ученик не умеет, не пытается оценить свои действия, но испытывает потребность в получении внешней оценки своих действий, ориентирован на отметки учителя	Пытаясь по просьбе учителя оценить свои действия, ориентируется не на их содержание, а на внешние особенности решения задачи
3.	Адекватная ретроспективная оценка	Умеет самостоятельно оценить свои действия и содержательно обосновать правильность или	Критически относится к отметкам учителя (в том числе и к завышенным); не может оценить своих возможностей перед решением новой задачи и не

		ошибочность результата, соотнося его со схемой действия	пытается этого делать; может оценить действия других учеников
4.	Неадекватная прогностическая оценка	Приступая к решению новой задачи, пытается оценить свои возможности относительно ее решения, однако при этом учитывает лишь факт ее знакомости или незнакомости, а не возможности изменения известных ему способов действия	Свободно и аргументировано оценивает уже решенные им задачи; пытаясь оценивать свои возможности в решении новых задач, часто допускает ошибки, учитывает лишь внешние признаки задач, а не ее структуру; не может этого сделать до решения задачи даже с помощью учителя
5.	Потенциально-адекватная прогностическая оценка	Приступая к решению новой задачи может с помощью учителя, но не самостоятельно оценить свои возможности в ее решении, учитывая возможные изменения известных ему способов действия	Может с помощью учителя, но не самостоятельно обосновать свою возможность или невозможность решить стоящую перед ним задачу, опираясь на анализ известных ему способов действия; делает это неуверенно, с трудом
6.	Актуально-адекватная прогностическая оценка	Приступая к решению новой задачи может самостоятельно оценить свои возможности в ее решении, учитывая возможное изменение известных ему способов действия	Самостоятельно обосновывает еще до решения задачи свою возможность или невозможность ее решать, исходя из четкого осознания специфики усвоенных им способов и их вариаций, а также границ их применения

Приложение 8

ПЕРЕЧЕНЬ УЧЕБНЫХ УМЕНИЙ[58]
(автор: И. Я. Лернер)

Умения – это освоенные человеком способы выполнения действия, обеспечиваемые совокупностью приобретаемых знаний и навыков.

В содержании образования умения, различаемые по функциям, объединяют в три группы в зависимости от их роли в учении. Одни являются предметными способами деятельности данной отрасли (умения математические, химические, биологические и т.д.). Другие служат способами усвоения разных видов содержания (восприятие, осознание воспринятого, запоминание, проявление структур творческого поиска, эмоциональные переживания и др.). Третьи выступают в роли способов организации своих действий по усвоению предметного содержания – знаний и способов деятельности. К ***учебным умениям*** относятся умения третьей группы, которые можно определить как способы организации субъектом своего усвоения и свойственной последнему познавательной деятельности, или как умения, содействующие усвоению.

Среди ***учебных умений*** различают ***общеучебные и специальные***. Общеучебные умения являются универсальными для всех учебных дисциплин, а специальные (предметные) характерны лишь для какой-то конкретной предметной области.

В педагогических исследованиях существует несколько классификаций общеучебных умений, имеющих, однако, сходные основания. Большинство авторов, предлагая свой перечень умений учиться, исходит из основных структурных компонентов учебной деятельности и элементов процесса обучения.

Классификация, предложенная И. Я. Лернером, включает в себя четыре группы общеучебных умений:

- ***организационно-учебные умения*** (планировать работу разной продолжительности; ставить цели и осуществлять самоконтроль за их

[58] См. Лернер И. Я. Учебные умения и их отражение в учебниках // Проблемы школьного учебника. – Вып. 12. – М., 1983. – С. 228-234.

реализацией; проверять по ходу и после работы ее рациональность, возможности ее корректив и совершенствования; рассматривать одну учебную цель (ближайшую) как средство или условие достижения другой учебной цели; сопоставлять результаты учения с эталонами успешного учения, его нормативами; составлять простой и сложный план текста или собственного изложения; контролировать точность высказанной или записанной мысли и корректировать ее; консультировать, планировать проведение консультаций в зависимости от свойств консультации; участвовать в коллективной познавательной деятельности в роли ведущего или рядового; соблюдать гигиену умственного труда);

- ***практические учебные умения*** (бегло читать, выразительно вслух и про себя; писать четко и бегло; слушать, вникать в слушаемое, слушать и записывать; составлять библиографические записи и списки; делать, систематизировать и хранить выписки из книг удобным для нахождения и отбора способом; пользоваться справочниками (словарями и энциклопедиями) разного типа; работать с графиками, таблицами, картами; составлять краткие и пространные конспекты; составлять строгие алгоритмы; пользоваться обобщенными схемами действия; обращаться к вариативным способам действия; графически изображать мысль; планировать построение простых опытов; выполнять действия точно и аккуратно; связно, последовательно пересказывать; выбирать объект для наблюдения, быстро подмечать детали; повторять учебный материал; строить способы контроля за ходом и результатами деятельности в зависимости от условий);

- ***интеллектуальные учебные умения*** (владеть приемами, обеспечивающими схватывание содержания страницы, параграфа, главы, книги при беглом просмотре; реферировать параграф, главу, статью, брошюру; составлять тезисы выступления, доклада, прочитанной статьи; обозначать (формулировать) объект (проблему), подлежащий изучению (решению); изменять план действия с появлением новых средств и дополнительных задач по ходу выполнения задания или действия; предлагать варианты плана действия, решения; рефлексировать над своей деятельностью и своими отношениями с другими людьми; выстраивать объяснение явления и преобразовывать его в зависимости от целей, условий, и адресата; выделять правила на основе известных действий; формулировать выводы; соотносить вопрос со знаниями и

ответ с вопросом; осуществлять контроль и самоконтроль логики развертывания своей и чужой мысли, изложения; определять круг вопросов обсуждаемой темы; иерархизировать акты познавательной деятельности; опознавать виды связей (причинно-следственных, функциональных, генетических) самостоятельно формулировать определения понятий; по определению строить вытекающий из него способ деятельности и пр.);

- ***психолого-характерологические умения*** (сосредоточиваться на работе; организовывать свою волю для преодоления возникших трудностей при решении учебных задач; распределять внимание между 2-3 объектами; самонастраиваться на деятельность учения; самонастраиваться на коммуникативную деятельность, связанную с учением; управлять своими интересами, влиять на свои мотивы; давать самоотчет в степени подготовленности к выполнению задания и в степени достижения цели учения и пр.).

Будущему (начинающему) учителю следует помнить, что каждый предмет содействует формированию у школьников общеучебных умений и навыков. Но в то же время некоторые из них он может развивать в большей степени. Например, курсу математики особенно близка задача развития общего логического навыка доказательства. Работа над сочинением на свободную тему по курсу литературы особенно интенсивно развивает самостоятельность мышления школьников. При разборе предложений по частям речи школьники непосредственно учатся анализировать, сравнивать, обобщать. Учебные курсы истории и обществоведения лучше других формируют умения планировать ответ, работать с первоисточниками, устанавливать причинно-следственные связи. Трудовое обучение развивает общие навыки рациональной организации производительного труда (приготовление рабочего места, рациональное размещение инструментов, изучение инструктивных карт, умение соблюдать нормы техники безопасности и пр.). Музыка, пение, изобразительное искусство при хорошей организации преподавания этих предметов содействуют развитию творческих умений и навыков. Курс биологии способствует овладению школьниками умениями систематизировать и классифицировать. Физика и химия учат наблюдательности, постановке и осуществлению экспериментальной деятельности, решению задач разного уровня трудности и т.д.

Формирование любого умения и навыка рациональной организации учебной деятельности имеет некоторые общие черты, определенную стратегию действий учителя и учеников.

Приложение 9

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ РАЦИОНАЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ: СТРАТЕГИЯ ДЕЙСТВИЙ УЧИТЕЛЯ И УЧЕНИКОВ[59]

Поскольку каждый школьник на предшествующем этапе обучения уже приобрел некоторые умения, то всегда нужно знать имеющийся исходный уровень, оценить тот «плацдарм», с которого начинается новый этап работы. Для этого обычно применяются такие методы ***диагностики*** сформированности общеучебных умений: целенаправленные наблюдения за деятельностью школьников, анализ ответов на уроках, письменных работ, проведение бесед и дидактических игр, специально ориентированных на владение интеллектуальными умениями (загадки, ребусы, головоломки и др.). В последние годы разработан новый тип контрольных работ, диагностирующего характера, специально направленных на проверку умений выделять главное, сравнивать, проводить аналогии. Обычно их используют в средних и старших классах для углубленного изучения уровня сформированности общеучебных умений и навыков, как отдельных школьников, так и класса в целом. Это позволяет, во-первых, установить типичный для класса уровень сформированности умения рационально учиться, определить имеющиеся недостатки и проблемы; во-вторых, выделить в классе группы школьников, нуждающихся в дифференцированной помощи; в-третьих, выявить учеников, требующих к себе индивидуального подхода.

Следующим этапом формирования любого умения и навыка учебного труда является ***инструктаж*** о его содержании и способах деятельности по овладению им. С этой целью разрабатываются инструктивные карты, схемы, памятки и другие документы, облегчающие работу учителей. При составлении инструктивных карт учителя включают в них лишь самые необходимые сведения, так как слишком детальный инструктаж на начальном этапе воспринимается учениками

[59] Богомолова Л. И., Романова Л. А. Самостоятельная работа студента – условие успешного обучения: Учебное пособие – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2014.

с трудом. Вначале создается общая картина формируемого навыка, а затем уже более подробно разъясняются отдельные элементы. План предстоящей деятельности записывается в рабочих тетрадях в виде ***алгоритмов действий***. Учеников предупреждают о возможных затруднениях в работе и о способах их устранения. Инструктаж сопровождают показом рациональных приемов деятельности, образцов ученических работ. Очень важно показать школьникам значимость формируемого умения или, иначе говоря, создать мотивацию овладения им. Если, например, учитель на конкретных примерах показывает, что, научившись выделять главное, ученики значительно сокращают затраты времени на домашнюю работу по всем предметам, то такой аргумент вызывает желание овладеть этим умением. Если же объяснение ведется эмоционально, ярко, то это усиливает аргументацию. Например, инструктируя учеников о режиме дня, учитель знакомит их с тем, какое значение имеет режим в жизни человека, как он сказывается на работоспособности и здоровье, как привычный режим ускоряет выполнение домашних заданий; затем он рекомендует конкретный режим дня для учеников соответствующего возраста. Школьникам разъясняют, что только систематическое выполнение режимных моментов ведет к превращению их в ценную привычку. Не забывает педагог предупредить о том, что привыкнуть соблюдать режим дня не так-то просто, что здесь необходимы специальная волевая тренировка, умение строго выполнять самостоятельно поставленные задачи, побеждать соблазны отвлечений. Намечаются меры периодического контроля над выполнением режима дня.

За инструктажем следует ***этап практических упражнений*** по отработке соответствующих умений и навыков. Специфика этой работы состоит в том, что общеучебные навыки формируются не на каких-то отвлеченных упражнениях логического или иного характера, а, прежде всего, в ходе обычных учебных упражнений, проводимых в логике содержания учебных предметов. Оптимальная организация формирования навыков учебного труда предполагает, что учитель из ряда возможных упражнений будет стремиться избрать те, которые одновременно с сообщением знаний и отработкой предметных умений будут давать максимально возможную «общеучебную отдачу».

При выполнении разного рода учебных заданий и упражнений учащиеся нуждаются в разумно организованной ***своевременной помощи учителя.*** Так, если обнаруживается, что ученики, получившие задание, например, составить план ответа на вопрос, составляют первые пункты плана слишком подробно, включают в них второстепенные моменты, то своевременное предупреждение об этом исключит усугубление ошибки. Необходимо стимулировать учащихся, чтобы те задавали вопросы при появлении у них затруднений во время работы. Это позволит учителю своевременно внести коррективы в процесс формирования у школьников учебных умений и навыков.

Неотъемлемым элементом формирования у школьников навыков учебного труда является ***оперативный контроль*** за ходом этого процесса. Опыт подсказывает такие формы контроля как, например, выполнение специальных заданий для проверки темпа чтения и письма (что особенно актуально для учащихся начального и среднего звена). Здесь возможны два варианта – проверка числа слов, которые читает или записывает ученик в течение 1 минуты, или же расчет времени, затраченного на чтение или запись пятидесяти слов с последующим определением среднего темпа чтения в минуту. Текст для таких работ не должен быть предварительно знаком ученикам. Результаты проверки оформляются в виде сводных классных таблиц. Затем для учащихся организуют индивидуальные консультации, а также совместные занятия, направленные на преодоление типичных затруднений.

Чтобы проконтролировать сформированность, например, *умения выделять главное*, ученикам предъявляют такие задания:

- назовите только главные признаки изучаемого понятия или все главные признаки, без которых понятие не может быть однозначно охарактеризовано;
- составьте план прочитанного параграфа, отмечая в нем лишь главные, существенные моменты;
- озаглавьте прочитанный текст;
- сделайте резюме к прочитанному абзацу;
- выделите из всех названных причин самые значимые и др.

Поскольку навыки учебного труда развиваются при выполнении обычных упражнений, необходимо ярче оттенять имеющиеся в каждом из них развивающие возможности. Например, можно поставить перед

учащимися вопросы: «Расскажите, как устроен амперметр» или «Опишите устройство вольтметра». Но если учитель в процессе обучения стремится одновременно формировать у школьников умение сравнивать, тогда он сформулирует вопрос иначе: «Сравните устройство амперметра и вольтметра». В такой постановке вопроса сочетаются, с одной стороны, требование описать устройство этих приборов, с другой, – найти общее и отличное в их конструкции и способах действия, и тем самым продемонстрировать умение сравнивать. Если ученики, отвечая на поставленный вопрос, допускают «рядоположение», т.е. описывают последовательно устройство одного и другого прибора и не выявляют общее и отличное в них, то, вероятно, они пока еще не овладели умением сравнивать. Задача учителя – на этом примере еще раз продемонстрировать им прием сравнения.

Процесс формирования учебного умения не заканчивается этапом оперативного контроля. Необходим еще этап ***применения полученного умения в разнообразных практических ситуациях***, в том числе и нестандартных. Во время такого практического применения умение становится обобщенным, универсальным и более автоматизированным, т.е. превращается в навык, который, в свою очередь, переносится в новые условия и потому отрабатывается еще глубже.

Этап ***закрепления умений и навыков*** сливается с повседневной учебной деятельностью школьников, которая сама по себе становится более рациональной. Ситуация применения общеучебных умений не обязательно следует сразу же за учебными упражнениями. Для автоматизации умений требуется неоднократное повторение, причем число таких повторение не одинаково для разных учеников. Одним из них для овладения навыком необходимо долго тренироваться в использовании соответствующего умения, другие достигают этого довольно быстро. Поэтому задача педагога состоит в том, чтобы как можно чаще моделировать ситуации, в которых ученик мог бы вполне естественно применять полученное умение, превращая его в прочный навык. Благодаря этому ученики постепенно начнут самостоятельно, без педагогического управления, применять полученные умения и навыки в повседневной практике. Навыки постепенно будут переходить в полезную привычку действовать рационально в определенных условиях. Появление ***навыка действовать рационально*** свидетельствует об успешности организации сложного процесса формирования учебных умений и навыков.

Приложение 10

ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ, РЕАЛИЗУЮЩИЕ ОБЩЕДИДАКТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ[60]

(Автор: Е. Н. Селиверстова)

Приемы обучения, соответствующие информационно-рецептивному методу:

- задание учащимся на чтение текста, содержащего раскрытие всех внутренних связей материала, заключенных в тексте;
- интонационное выделение учителем логически важных моментов изложения;
- порционное изложение учителем готового знания;
- повторное более краткое предъявление учителем готового знания;
- предъявление учителем строгих формулировок определений как итог изложения готового знания;
- сопровождение учителем обобщенных выводов приведением примеров, наглядно подтверждающих сделанные выводы;
- предъявление учащимся обобщающей схемы в итоге изложения с раскрытием всех ее внутренних связей;
- расчлененное, наглядное предъявление учителем образца способа действия;
- предъявление учителем хода решения типовой задачи в свернутом виде с подробным разрешением возникающих у учащихся вопросов;
- детальный устный инструктаж учащихся (по составлению таблиц, схем, по работе с текстом учебника и т.п.);
- демонстрация учащимся натуральных объектов, схем, графиков с целью иллюстрации отдельных выводов;
- привлечение внимания учащихся по ходу изложения к главному с помощью выделения написанного на доске цветными мелками;
- предъявление учащимся готового плана в ходе изложения;
- привлечение внимания учащихся к частям изучаемого объекта путем его разборки и сборки с полным раскрытием логики соединения частей;

---

[60] Селиверстова Е. Н. Современная дидактика: от школы знания к школе созидания. 2-е изд. испр. – Владимир: ВлГУ, 2017. – С. 94-100.

- предъявление учащимся переформулированных вопросов, текстов, заданий с целью облегчения понимания их смысла;
- намек-подсказка, содержащий готовую информацию;
- побуждение учащихся к выполнению заданий путем раскрытия содержания первого шага;
- побуждение учащихся к осознанию определения понятия путем обоснованного показа учителем вариативности несущественных и постоянства существенных признаков определяемого объекта;
- привлечение внимания учащихся в ходе изложения к отдельным наиболее значимым понятиям путем подробного разъяснения их смысла;
- привлечение внимания учащихся к вновь введенным определениям понятий путем их знаково-символической записи на доске, фиксирующей набор существенных признаков нового понятия;
- побуждение учащихся к осознанию вводимого определения с помощью полного разъяснения учителем его структуры с указанием значимости каждой его части;
- предъявление учителем разъясняющей аналогии в ходе объяснения;
- акцентирование внимания учащихся на типичных ошибках с полным раскрытием их характера и порождающих их причин;
- задание учащимся на осознание узловых моментов объяснения, явно выделяемых учителем.

Приемы обучения, соответствующие репродуктивному методу:

- задание на подробное комментирование хода выполнения задания, связанного с использованием известного образца;
- задание учащимся на проговаривание «про себя» используемых правил, определений и алгоритмов в процессе выполнения упражнений;
- задание учащимся на индивидуальное внешнеречевое проговаривание правил, определений при необходимости использования их в процессе выполнения заданий;
- задание на конспектирование материала, излагаемого учителем;

- организация учащихся на выполнение типовых заданий с использованием схематически представленного образца алгоритма действий;
- побуждение учащихся к выполнению задания путем предъявления зрительного образа (картины, графика, кинофильма и т.п.), доступно содержащего необходимый способ выполнения;
- задание на составление кратких пояснений по ходу собственных рассуждений;
- задание на заполнение таблиц, составление схем, графиков, диаграмм и т.п. вслед за учителем;
- включение учащихся в поиск ошибки в неверно сконструированном рассуждении или выводах стандартного характера;
- задание на описание объектов по известному образцу;
- достаточно понятные наводящие вопросы учителя, ориентирующие учащихся на актуализацию определенных знаний и способов деятельности;
- организация усвоения стандартных способов действия в условиях ситуации выбора учащимися качества и порядка выполнения заданий;
- задание на детальное пересказывание текста, освоенного ранее, без перестройки логики развертывания содержания текста;
- задание учащимся на приведение собственных примеров, очевидно подтверждающих правило, свойство и т.п.;
- задание учащимся на устное рецензирование ответов товарищей при условии, что ответы не выходят за пределы изученного ранее;
- задание на сочетание действий, освоенных порознь, при условии владения учащимися логикой объединения действий.

Приемы обучения, соответствующие методу проблемного изложения:

- интонационное привлечение внимания учащихся к процедуре вычленения явлений, фактов, требующих теоретического объяснения;
- столкновение учащихся с жизненными ситуациями, делающими для них очевидной ограниченность собственной теоретической подготовки;

- контрдоводы учителя предполагаемому оппоненту в процессе представления лаборатории творческого решения проблемы;
- предъявление учащимся преднамеренно нарушенной логики изложения или доказательства и последующий анализ учителем выводов, обусловленных неверной логикой;
- привлечение внимания учащихся к последовательности возникающих в ходе изложения противоречий с использованием структурно-логических схем излагаемого содержания;
- постановка учителем проблемного вопроса в самом начале изложения;
- членение учителем излагаемого способа решения проблемы на развивающиеся смысловые моменты с анализом возможных скрытых противоречий;
- обсуждение учителем возможных следствий, сделанных из неверных предположений;
- установка учителя на самостоятельное мысленное решение учениками логического задания, выдвинутого в начале проблемного изложения, на основе использования сделанных учителем выводов;
- установка учителя на необходимость проявления к его словам недоверия со стороны учащихся;
- риторические вопросы учителя в ходе изложения;
- постановка учителем в ходе изложения вопросов, вызывающих у учащихся чувство ожидания;
- интригующее описание учителем изучаемого объекта с последующим выделением направлений его дальнейшего изучения;
- предъявление учащимся конфликтного примера, обнажающего остроту проблемы;
- доказательное решение учителем поставленной проблемы способом «от противного» с раскрытием достоинств и недостатков этого способа;
- задание учащимся на мысленную постановку контрвопросов учителю в ходе изложения.

Приемы обучения, соответствующие частично-поисковому методу обучения:

- задание на решение сходной задачи, после которой учащиеся возвращаются к основной;

- задание на решение нескольких подзадач, выделенных учителем из трудной исходной, после чего учащиеся возвращаются к исходной;
- побуждение учащихся к выполнению задания путем предъявления связанного с ним зрительного образа (схемы, рисунка, чертежа и т.п.), содержащего лишь приблизительные ориентиры для самостоятельного построения способа действия;
- задание учащимся на решение проблемной задачи, снабженной дополнительными данными, сужающими поле поиска;
- задание учащимся на поиск «скрытых» узловых звеньев рассуждения, предложенного учителем;
- наводящие вопросы учащимся, имеющие самый общий характер и помогающие выбору правильного способа выполнения задания (Что будем делать дальше? К чему этот путь приведет? Подумайте над планом выполнения задания… Верно ли он составлен? и т.п.);
- намек-подсказка учащимся при их затруднениях в процессе поиска, обращенный к логической стороне выполняемого задания и наталкивающий на выработку способа снятия затруднения;
- организация конкретных наблюдений ученика, побуждающих к самостоятельному формулированию проблемы;
- задание учащимся на выдвижение очередного шага рассуждения в логике, заданной и раскрытой учителем;
- задание учащимся на выдвижение гипотезы, содержание которой определяется специально подобранными учителем материалами;
- демонстрация объекта, явления, побуждающая ученика к его сущностному изучению;
- задание учащимся на подбор фактов в соответствии с заданной учителем логикой построения доказательства;
- показ учащимся способа деятельности с частичным раскрытием его внутренних связей;
- задание учащимся на поиск ошибки в рассуждениях, требующих оригинальности мысли;
- выделение цветом отдельных частей чертежа, схемы, рисунка, записи, ориентирующее учащихся на выдвижение проблем;
- задание учащимся на построение системы следствий из сформулированного ранее вывода;

- задание учащимся на развертывание в явном виде смысла приведенного учителем примера, разъясняющего некоторое положение.

Приемы обучения, адекватные исследовательскому методу обучения:

- задание учащимся на сущностное описание принципиально нового объекта или явления без использования инструкций;
- задание учащимся на самостоятельное составление нестандартных задач;
- вопросы, обращенные к учащимся, предполагающие нетиповые ответы и требующие мгновенной реакции;
- задание учащимся на самостоятельное принципиально новое обобщение на основе собственных практических наблюдений;
- задание учащимся на принципиально новую систематизацию полученных ранее результатов;
- задание учащимся с несформулированными вопросами;
- задания с избыточными данными;
- задания с недостающими данными;
- задания учащимся с меняющимися условиями;
- задание учащимся на самостоятельный поиск новых объектов, имеющих общие свойства с данными;
- задание учащимся на определение степени достоверности полученных ими самостоятельно результатов поиска;
- задание учащимся на вычленение принципиально нового механизма протекания изучаемого явления;
- задание учащимся на самостоятельное конструирование проблемных задач;
- организация дискуссии между школьниками по результатам выполненных ими самостоятельно исследований;
- задание учащимся на обобщенное изложение принципиальной сути изученного самостоятельно вопроса.

Приложение 11

ВИДЫ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ И СПОСОБЫ ИХ ФОРМИРОВАНИЯ НА УРОКЕ

Универсальные учебные действия (УУД)

В соответствии ФГОС ООО выделяются три группы универсальных учебных действий: регулятивные, познавательные, коммуникативные.

Регулятивные УУД

1. Умение самостоятельно определять цели обучения, ставить и формулировать новые задачи в учебе и познавательной деятельности, развивать мотивы и интересы своей познавательной деятельности. Обучающийся сможет:

- анализировать существующие и планировать будущие образовательные результаты;
- идентифицировать собственные проблемы и определять главную проблему;
- выдвигать версии решения проблемы, формулировать гипотезы, предвосхищать конечный результат;
- ставить цель деятельности на основе определенной проблемы и существующих возможностей;
- формулировать учебные задачи как шаги достижения поставленной цели деятельности и др.

2. Умение самостоятельно планировать пути достижения целей, в том числе альтернативные, осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения учебных и познавательных задач. Обучающийся сможет:

- определять необходимые действие(я) в соответствии с учебной и познавательной задачей и составлять алгоритм их выполнения;
- обосновывать и осуществлять выбор наиболее эффективных способов решения учебных и познавательных задач;
- выстраивать жизненные планы на краткосрочное будущее (заявлять целевые ориентиры, ставить адекватные им задачи и предлагать действия, указывая и обосновывая логическую последовательность шагов) и др.

3. Умение соотносить свои действия с планируемыми результатами, осуществлять контроль своей деятельности в процессе достижения результата, определять способы действий в рамках предложенных условий и требований, корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией. Обучающийся сможет:

- оценивать свою деятельность, аргументируя причины достижения или отсутствия планируемого результата;

- работая по своему плану, вносить коррективы в текущую деятельность на основе анализа изменений ситуации для получения запланированных характеристик продукта/результата;

- сверять свои действия с целью и, при необходимости, исправлять ошибки самостоятельно.

4. Умение оценивать правильность выполнения учебной задачи, собственные возможности ее решения. Обучающийся сможет:

- определять критерии правильности (корректности) выполнения учебной задачи;

- анализировать и обосновывать применение соответствующего инструментария для выполнения учебной задачи;

- оценивать продукт своей деятельности по заданным и/или самостоятельно определенным критериям в соответствии с целью деятельности и др.

5. Владение основами самоконтроля, самооценки, принятия решений и осуществления осознанного выбора в учебной и познавательной деятельности.

Познавательные УУД

1. Умение определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать, самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации, устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение, умозаключение (индуктивное, дедуктивное, по аналогии) и делать выводы. Обучающийся сможет:

- выстраивать логическую цепочку, состоящую из ключевого слова и соподчиненных ему слов;

- выделять общий признак двух или нескольких предметов или явлений и объяснять их сходство;

- объединять предметы и явления в группы по определенным признакам, сравнивать, классифицировать и обобщать факты и явления;

- выделять явление из общего ряда других явлений и др.

2. Умение создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы для решения учебных и познавательных задач. Обучающийся сможет:

- обозначать символом и знаком предмет и/или явление;
- определять логические связи между предметами и/или явлениями, обозначать данные логические связи с помощью знаков в схеме;
- создавать абстрактный или реальный образ предмета и/или явления;
- строить модель/схему на основе условий задачи и/или способа ее решения;
- строить схему, алгоритм действия, исправлять или восстанавливать неизвестный ранее алгоритм на основе имеющегося знания об объекте, к которому применяется алгоритм;
- строить доказательство: прямое, косвенное, от противного;

3. Смысловое чтение. Обучающийся сможет:

- находить в тексте требуемую информацию (в соответствии с целями своей деятельности);
- ориентироваться в содержании текста, понимать целостный смысл текста, структурировать текст;
- устанавливать взаимосвязь описанных в тексте событий, явлений, процессов;
- резюмировать главную идею текста и др.

4. Формирование и развитие экологического мышления, умение применять его в познавательной, коммуникативной, социальной практике и профессиональной ориентации.

5. Развитие мотивации к овладению культурой активного использования словарей и других поисковых систем.

Коммуникативные УУД

1. Умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками; работать индивидуально и в группе: находить общее решение и разрешать конфликты на основе согласования позиций и учета интересов; формулировать, аргументировать и отстаивать свое мнение. Обучающийся сможет:

- определять возможные роли в совместной деятельности;
- играть определенную роль в совместной деятельности;

- принимать позицию собеседника, понимая позицию другого, различать в его речи: мнение (точку зрения), строить позитивные отношения в процессе учебной и познавательной деятельности;

- корректно и аргументированно отстаивать свою точку зрения, в дискуссии уметь выдвигать контраргументы, перефразировать свою мысль (владение механизмом эквивалентных замен) и др.

2. Умение осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации для выражения своих чувств, мыслей и потребностей для планирования и регуляции своей деятельности; владение устной и письменной речью, монологической контекстной речью.

3. Формирование и развитие компетентности в области использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

Способы формирования УУД на уроках

Универсальные учебные действия (УУД) – совокупность способов действий учащихся, обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса.

Виды УУД и способы их формирования

Личностные (обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию учащихся)	**Регулятивные** (обеспечивают учащимся организацию их учебной деятельности)	**Познавательные** (общеучебный комплекс компетенций)	**Коммуникативные** (обеспечивают социальную компетентность)
1. Самопознание и самоопределение 2. Смыслообразование 3. Нравственно-этическая ориентация	1. Целеполагание 2. Планирование 3. Прогнозирование 4. Контроль 5. Коррекция 6. Оценка 7. Саморегуляция	1.Общеучебные (формулирование познавательной цели, рефлексия, смысловое чтение и др.) 2.Логические (анализ, синтез, классификация и др.) 3.Постановка и решение проблемы	1.Планирование учебного сотрудничества 2.Решение конфликтов 3.Постановка вопросов 4.Умение выражать свои мысли и др.

Выразите свою позицию… Объясните ваш самостоятельный поступок в… Примите решение по … Решите жизненную задачу, затрагиваемую в тексте параграфа… Поясните, ради чего вы осуществляете эту деятельность (учение, постановка опыта, прочтение книги, работа с компьютером, поиск информации в Интернете и пр.)… Отметьте, что в данном параграфе вы еще не очень хорошо усвоили… Выявите самое главное утверждение в тексте учебника о …; Выразите информацию в виде краткой записи текста из учебника…	Определите план своих действий при выполнении работы… Определите последовательность выполнения задания… Составьте план и последовательность действий при… Спрогнозируйте результаты опыта… Внесите необходимые дополнения и коррективы в план… Выделите то, что вами уже усвоено в этой теме… Выделите то, что вам ещё предстоит усвоить из этого (параграфа, темы, курса и пр.)… Постройте план выполнения (проекта, опыта, миниисследования, подготовки презентации и пр.) … Выстройте стратегию поиска решения задачи... Определите, каковы ваши цели при выполнении данной исследователь-ской (проектной) работы…	Выделите главное содержание в тексте параграфа… Сформулируйте сами понятие… Используя различные источники информации по предмету, … Классифицируй-те перечисленные факты… Структурируйте материалы текста, озаглавьте рубрики… Оцените форму содержания и его полноту изложения… Подумайте, как будут развиваться события дальше… Придумайте новый более убедительный пример… Создайте компьютерное учебное пособие по теме… Оцените своё действие в обсуждении вопроса… Извлеките необходимую информацию из прочитанного текста и запишите её в кратком виде (в виде тезисов)…	Сформулируйте своё высказывание при коллективном обсуждении… Оцените позицию других людей в решении… Примите общее решение в спорном вопросе… Обсудите проблему в коллективе (в классе, в малой группе или в паре со сверстником)… Выступите в роли эксперта… Сравните своё понимание ценности с ценностями (других людей, науки, учёных)… Учитесь слушать и слышать других… Примите участие в дискуссии…

Часть 3
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ, РЕАЛИЗУЮЩИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ

Под образовательной технологией мы понимаем последовательную, выстроенную в соответствии с определенной педагогической концепцией систему взаимодействия педагогов и обучающихся, основанную на реализации взаимосвязанных между собой компонентов, этапов педагогического процесса. Отличительная особенность технологического подхода в обучении – четкое определение этапов педагогического взаимодействия, столь же четкое целеполагание на каждом этапе, диагностирование промежуточных результатов образовательного процесса, его коррекция в соответствии с особенностями конкретного хода педагогического взаимодействия.

Деятельностному подходу соответствует целый ряд образовательных технологий, не только инновационных, но и давно апробированных в образовательном процессе. Общим для всех этих технологий является стремление к активизации познавательной деятельности, к рефлексии как со стороны учителя, так и со стороны ученика, к учебному сотрудничеству.

3.1. Проектная деятельность в современной школе

Понятие «проект» в педагогике трактуется и как метод, и как образовательная технология. Исторически первичным стало словосочетание «метод проектов» (У. Килпатрик). В современной образовательной ситуации понятие «метод проектов» воспринимается до некоторой степени как имя собственное, название целого педагогического течения, включающего в себя и идею, и социальный контекст, и исторические особенности переломной эпохи начала XX века.

Сегодня же проектное обучение, которое по-прежнему иногда называют методом проектов, принадлежит к сфере образовательных технологий.

В общеобразовательных школах России введен обязательный индивидуальный итоговый проект как один из результатов основного общего образования школьника (9 класс). Это учебный проект любого типа (исследовательский, поисковый, социальный, практико-ориенти-

рованный, художественно-творческий), который может быть монодисциплинарным или междисциплинарным. Итоговый проект должен отразить достижение обучающимся личностных, метапредметных и предметных результатов, умение самостоятельно осуществлять отбор, поиск содержания в избранной предметной области, умение проектировать, преобразовывать знания в практические результаты деятельности. Обучающийся должен также продемонстрировать способность презентовать результаты своей проектной деятельности, вступить в коммуникацию, осуществить публичное выступление.

Проектной деятельности посвящено довольно много статей и книг, но до сих пор она преимущественно рассматривалась как одна из педагогических технологий. При таком подходе у учителя есть свобода выбора: он может действовать в рамках проектной технологии, а может выбрать другую педагогическую технологию (игровую, диалоговую, наконец, традиционную или репродуктивную). Введение обязательного проекта, да еще в качестве итогового испытания для всех российских школьников (девятилетнее образование является всеобщим и не имеет альтернативы), вызвало к жизни много проблем и направлений их решения. В частности, появилась возможность выполнять и защищать проекты по музыке, изобразительному искусству; проекты на основе дополнительного образования обучающихся (например, в музыкальной школе).

В ситуации, когда для каждого проекта нужен индивидуальный руководитель, вовлечение в эту сферу всех предметов и выход в область дополнительного образования представляется почти единственно возможным путем качественного осуществления данной инновации. Необходимо подчеркнуть, что профессиональное руководство проектом – необходимое условие реализации его образовательных и развивающих возможностей.

Хотя проекты давно уже рассматриваются как средство активизации познавательной деятельности во всех предметных сферах, довольно очевидным является факт, что в методиках одних предметов они развиты и применены лучше, а в других хуже. Лидирует в применении проектной деятельности образовательная область «Технология». Естественнонаучные предметные сферы также активно применяют проектирование. При изучении иностранных языков проекты

обязательно используются, но сфера их массового применения – в основном страноведческая, культурологическая. В предметной области «Искусство» проекты, конечно, тоже есть, но и статус, и специфика предметов создает затруднения при применении проектной педагогической технологии.

Зададимся вопросом, чем проект отличается от не-проекта. Это не такой простой вопрос, как кажется на первый взгляд. Слово «проект» является модным и широко употребляется, проектами иногда называют любые мероприятия, любые виды деятельности, что не совсем корректно. Некоторые характерные черты проекта не являются специфическими только для него. Например, выдвигаемое на первый план умение планировать свою деятельность, достигать запланированного результата – необходимое, но вовсе не специфическое свойство проекта. Любая учебная деятельность, и вообще любая деятельность нуждается в планировании и направлена на достижение результата. Развитие самостоятельности, познавательной активности обучающихся – тоже задача общедидактическая. В современных исследованиях формирование интереса и познавательной активности рассматривается как самостоятельная задача, которая должна решаться в процессе обучения. Это обстоятельство обусловлено, прежде всего, максимальной ориентацией современного обучения на реализацию развивающего потенциала, состоящего в осуществлении планомерного интеллектуального, творческого, художественного роста школьников.

Но есть признаки, которые довольно редко присутствуют в других видах учебной деятельности, в других педагогических технологиях, но специфичны для проекта. Учебный проект характеризуется связью с жизнью и социальной направленностью, пользой для других и для себя, так как возник в лоне педагогики прагматизма; он всегда имеет некоторый продукт, тогда как большинство других педагогических технологий направлено только на внутренние изменения и приращения; он де факто всегда междисциплинарен, так как нуждается в привлечении знаний, умений, средств из разных предметных сфер (это касается и монопредметных проектов: нужно, как минимум, работать с литературой, делать презентацию и пр.); он, благодаря своей результативной, продуктивной составляющей имеет потенциал к развитию (то есть желательно, чтобы следующий ученик не делал то же самое, а развивал проект, базируясь на достижениях предшественника); он в

силу вышеперечисленных свойств обладает рисками (ответственность выходит из чисто ученической сферы «выучил» - «не выучил» и распространяется на других людей).

С описанной точки зрения многие темы, которые входят в многочисленные банки тем проектов, похожи на темы для рефератов и репродуктивных презентаций (например, «Композиторы «Могучей кучки»; «Камерная музыка: стили, жанры, исполнители»); они с трудом могут быть переосмыслены как темы для проектов. Если проект по музыке исследовательский или поисковый, то в большей степени этой технологии соответствуют темы, по которым действительно необходимо осуществить поиск. Поисковыми могут быть проекты, посвященные землякам, забытым именам, истории школы. Продуктом такого проекта может быть стенд, публикация на сайте, другая форма публикации.

С позиции В. В. Гузеева, проектное обучение является одной из интегральных технологий, характеристиками которой предстают самостоятельность, ответственность за свой выбор, конкретность результата труда, создание творческого продукта[61]. Еще один признак проектной деятельности в образовании – это возможность развития, продолжения проекта. Этот существенный признак предполагает, что проект может и должен вбирать в себя результаты работы одних учеников для того, чтобы они стали основанием для продолжения проекта другими школьниками.

В настоящее время словом «проект» часто называют самые разные явления: от поделки, выполненной своими руками, до общешкольного мероприятия. Но далеко не всегда применение понятия «проект» бывает оправданным. Характерные черты проектной технологии были востребованы и реализованы в отечественной педагогике на протяжении всего XX века, в том числе и в те времена, когда «педагогическое прожектерство» было отвергнуто, а понятие забыто.

Если в теории воспитания проектная технология может сравниваться с технологией коллективного творческого дела, то в теории обучения такое сравнение напрашивается с технологией проблемного обучения.

---

[61] Гузеев В. В. Познавательная самостоятельность учащихся и развитие образовательной технологии. – М.: Школьные технологии, 2004. – С.67.

Но прямых параллелей с проектом в этих случаях провести нельзя, хотя общих черт очень много. Разницу следует искать в акцентах. Проектная деятельность более очевидно направленна на конкретный, визуализируемый (даже можно сказать «презентабельный») результат, а также на достижение социально значимых целей, на коммуникацию и на преодоление внутрипредметной ограниченности. Образовательные результаты проектной деятельности и проблемного обучения близки между собой как способствующие мотивации деятельности учения, сознательному и самокритичному целеполаганию и оцениванию результатов деятельности, самостоятельному отбору содержания, становлению субъектной позиции.

Трудности организации проектной деятельности, которые можно даже прямо назвать недостатками проектной технологии, так как они ярко проявляют себя все сто лет реализации образовательного проектирования и никак не преодолеваются ни с помощью технических средств, ни с помощью изменения содержания образования, образовательных стандартов – это соотнесение проектных заданий с конкретным подлежащим усвоению содержанием. Как в 1920-е годы, так и сегодня трудно разработать проектные задания, в которые вписывались бы требуемые стандартом предметные результаты. Например, нужно сильно потрудиться, чтобы придумать социально значимый проект, в котором настоятельно необходимо правильно писать безударные гласные, выставлять запятые в деепричастных оборотах…

Продуктивность проектной деятельности связана с мотивационной и коммуникативной сферой, с формированиями навыков менеджмента. Глубина и фундаментальность освоения содержания образования не являются прямыми продуктами проектной деятельности обучающихся, хотя при выполнении конкретного проекта вполне могут быть усвоены «точечные» очень детальные и глубокие знания. С этими недостатками проектной деятельности напрямую связана некоторая неопределённость роли учителя. Свобода и самостоятельность в проектной деятельности, соответствующие ролевой позиции учителя-консультанта, влекут за собой снижение фундаментализации образования, смещение акцента с образовательного результата на коммуникативный процесс, эффектность визуализации и пр. Усиление «руководящей роли» противоречит поисковому, творческому характеру проектной

деятельности. Усилия по генерализации, обобщению результатов проекта, попытки «выведения морали» из частного проектного случая в глазах учеников могут принижать результаты их проектной деятельности, мешают ощущению эксклюзивности, неповторимости проекта.

Н. А. Краля (Омск) выделяет следующие ***принципы проектной технологии***:

- Добровольности участия
- Личностного развития
- Управляемости
- Целостности
- Культуросообразности
- Мультикультурности
- Сочетания исследовательской, проектировочной и педагогической деятельности
- Продуктивности
- Завершённости
- Открытости[62].

Эти принципы нуждаются в дополнительной интерпретации и пояснениях, так как в проектной технологии существует специфика понимания и реализации каждого из них.

Принцип добровольности предполагает личностную заинтересованность, высокую степень мотивированности обучающихся. Добровольность в проектной деятельности реализуется, как правило, не в самом факте участия или неучастия в проекте, а в конкретном ходе выполнения проектной учебной деятельности. Степень выраженности добровольности зависит от сформированности учебной культуры школьников. Деятельность учения – это вообще деятельность добровольная по определению. На добровольность указывает вся структура учебной деятельности: самостоятельное целеполагание, планирование, участие в отборе содержания образования, его форм и методов, самооценка, рефлексия. Тем не менее, не всегда деятельность учения вызывает у учеников радость и жажду творчества. Ожидать, что проектная

[62] Краля Н. А. Метод учебных проектов как средство активизации учебной деятельности учащихся: учебно-методическое пособие / Под ред. Ю. П. Дубенского. – Омск: ОмГУ, 2005. – 59 с.

технология самим фактом своего внедрения изменит мотивацию учащихся – дело довольно наивное. Серьезная позиция по отношению к месту и роли проектной деятельности в школе предполагает включение в программы обучения обязательных для выполнения, хотя и альтернативных по содержанию, проектов. Добровольность и самостоятельность специально формируются в процессе выполнения проекта, являются не столько условиями, сколько планируемыми результатами проектной деятельности. Иными словами, проект – не всегда задание для добровольного выполнения (задание может быть обязательным), но в его содержании и методах всегда присутствует возможность добровольного выбора, вариативность.

Принцип личностного развития в проектной деятельности предполагает личностную причастность ученика к созданию проектного продукта. Нужно подчеркнуть, что эта причастность тоже является формируемой, она не дана изначально, а является продуктом проектной деятельности. Для достижения личностной окрашенности результатов можно начинать даже с внешних их проявлений: своя фотография с объектом проектирования, своё эссе о нём… Чувство личной сопричастности способствует переводу развивающих результатов обучения, происходящего в процессе проектной деятельности, в продукты личностного развития.

Принцип управляемости должен быть реализован прежде всего в реализации освоенных образовательных результатов, в специальном выстраивании логики проектной деятельности. Управляемость является не только процессуальной характеристикой, но и важным результатом проектной деятельности. По сути дела, управляемость означает формируемое в совместной деятельности умение планировать, ставить цель, разбивать предполагаемый процесс на элементы, контролировать промежуточные и конечные результаты. При этом учитель является «менеджером» проекта, формируется проектная команда, обучающиеся приобретают управленческие навыки. Подчеркнем, что разные типы проектов требуют различных стратегий управления.

Исследовательские проекты управляются по типу научного руководства; творческие – по типу художественного руководства, режиссуры, выстраивания драматургии проекта; социальные – по типу социального управления; игровые – по типу анимации или управления мастером игры.

Принцип целостности направлен на единство реализации идеи (так, обоснование проекта должно действительно служить его качественному выполнению, а не быть отдельно созданным документом, никак не влияющим на саму разработку продукта). Поскольку проект часто бывает междисциплинарным, то принцип целостности направлен и на преодоление «предметной раздробленности» при вовлечении в проектную деятельность двух-трех дисциплин. Принцип целостности также предполагает охват каждым из участников всех сторон проектной деятельности таким образом, чтобы отдельные учащиеся не были пассивными исполнителями какого-то аспекта, этапа, не имея представления о предшествующей работе, о предстоящих результатах. Реализация данного принципа требует постоянной рефлексии, обобщений, совместных собраний проектной команды, обмена результатами, промежуточного подведения итогов и, конечно, полноценного заключительного этапа, представляющего весь проект целиком.

Принципы культуросообразности и мультикультурности, на наш взгляд, вполне логично объединяются, вернее, принцип культуросообразности при необходимости может проявляться как мультикультурность.

Принцип сочетания исследовательской, проектировочной и педагогической деятельности следует, на наш взгляд, переформулировать как ***принцип сочетания продуктивной, творческой (исследовательской) и образовательной деятельности***. Он предполагает одновременно и достижение образовательных целей, и реализацию творческого потенциала обучающихся.

Принципы продуктивности и завершенности означают, что у проекта всегда имеется достаточно зримый, очевидный для ученика результат. Это особенно важно в ситуации школьного обучения, когда зачастую процессуальность учебной деятельности не позволяет ученику видеть ее этапы (иными словами, деятельность эта кажется бесконечной и малопродуктивной). Проект дает возможность увидеть результат своей работы, это повышает мотивацию к учению.

Наконец, ***принцип открытости*** предполагает выход проектной деятельности за рамки школьной жизни, и, тем более, учебного процесса.

Реализация данных принципов позволяет гуманизировать процесс обучения, создавать ситуацию успеха, учитывать индивидуальные особенности и потребности учащихся.

Е. С. Полат классифицирует образовательные проекты по:

- доминирующей в проекте деятельности (исследовательской, поисковой, творческой, ролевой, прикладной или практико-ориентированной, творческой);
- предметно-содержательной области (монопроект, осуществляемый в рамках одной области знания, и межпредметный проект);
- характеру координации, непосредственному или скрытому;
- характеру контактов (обучающиеся одного класса, одной школы, города, региона, страны, разных стран). Отдельный тип проектов по этому признаку – телекоммуникационные проекты;
- количеству участников;
- продолжительности[63].

Наиболее значимым типологическим признаком является доминирующая в проекте деятельность. Она должна сочетаться (на основании взаимного дополнения или контраста) с доминирующей деятельностью наук или искусств, которые формируют содержание проекта. Например, дисциплина физика основное свое содержание формирует на основе научного знания, которое было получено исследовательским путём. То есть для физики наиболее распространенным и соответствующим её содержанию является исследовательский проект.

Можно выстроить соответствие между школьными предметами и типами проектов. Иностранному языку соответствует ролевой тип проекта, музыке, литературе, изобразительному искусству – творческий (или, точнее, художественно-творческий); физике, химии, биологии – исследовательский проект; истории, обществознанию, географии, биологии, математике – поисковый или исследовательский проект (с доминантой поискового), технологии – прикладной (практико-ориентированный) проект; физической культуре – ролевые и игровые проекты. Ознакомительно-ориентировочный проект может быть использован при любом ознакомлении, но очень подходит для географии, биологии,

[63] Полат Е. С. Метод проектов. – [Электронный ресурс] // URL: https://docs.google.com/document/d/13xOCJ50yaEkIzYq (Дата обращения 16.05.2018).

основ религиозной культуры и светской этики, то есть для тех предметных сфер, в которых сам факт встречи с новым объектом может вызвать удивление, желание познакомиться поближе.

Не настаивая на вышеизложенном соответствии, мы все-таки считаем, что его можно учитывать при выборе типа проекта. Но как его учитывать – это вопрос учителя-координатора проекта. Можно осуществлять интегрировать предметы на основании соответствия ведущих типов деятельности: например, в исследовательском проекте объединять физику и химию; в художественно-творческом изобразительное искусство и музыку; в ознакомительно-ориентировочном – географию и биологию. Можно наоборот с помощью проектной деятельности открывать в предметных сферах необычный, неочевидный для них потенциал. Например, осуществить ролевой (игровой) проект по физике и химии, художественно-творческий – по истории и географии. Очень желательно, чтобы тему проекта обучающиеся находили самостоятельно на основе изучения окружающей действительности. В этом плане проектная деятельность – мощное средство борьбы с инфантилизмом, потребительской позицией обучающихся в образовательном процессе.

Исследовательские и поисковые проекты

Исследовательские проекты

Исследовательские проекты опираются преимущественно на экспериментальные методы.

Этапами работы являются:

1. Определение научной проблемы, затрагивающей несколько предметных сфер, постановка цели и задач исследования. Формулировка темы.
2. Выдвижение гипотез (или одной гипотезы), их обсуждение.
3. Отбор методов исследовательской деятельности, теоретических и практических: анализ литературы и источников по проблеме исследования, обобщение и систематизация выводов и результатов, моделирование, экспериментальные методы, наблюдение и пр.
4. Ход исследования, который состоит из нескольких этапов.
5. Обработка собранных результатов исследования, их систематизация.
6. Оформление результатов исследования, их визуализация.

7. Презентация результатов исследования, коллективное обсуждение.

8. Анализ и оценивание результатов деятельности, определение перспектив или завершение работы в данном направлении.

Поисковые проекты

Поисковые проекты опираются преимущественно на опросные, источниковедческие методы, на метод наблюдения. Характер гипотезы в них иной по сравнению с исследовательскими: предположения связаны с тем, где и как искать материал, как его фиксировать, расшифровывать (например, брать интервью, используя видео- или аудиозапись? Записывать информанта с помощью аудиозаписи, а потом осуществлять запись фонетическими знаками?)

Этапами работы являются:

1. Определение научной проблемы, затрагивающей несколько предметных сфер, постановка цели и задач исследования. Формулировка темы.

2. Выдвижение гипотез (или одной гипотезы), их обсуждение.

3. Отбор методов исследовательской деятельности, теоретических и практических: анализ литературы и источников по проблеме исследования, обобщение и систематизация выводов и результатов, моделирование, опросные методы, наблюдение, расшифровка, визуализация зафиксированных результатов и пр.

4. Ход исследования, который состоит из нескольких этапов.

5. Обработка собранных результатов исследования, их систематизация.

6. Оформление результатов исследования, их визуализация.

7. Презентация результатов исследования, коллективное обсуждение.

8. Анализ и оценивание результатов деятельности, определение перспектив или завершение работы в данном направлении.

По сути дела, и исследовательский, и поисковый проект в миниатюре содержат в себе всю логику и структуру «взрослого» исследования. Здесь можно вспомнить, что Е. Г. Кагаров ещё в начале XX века указывал на такое свойство проекта, как подражание, копирование взрослых способов деятельности[64]. Подчеркнём, что часто школьный

[64] Кагаров Е. Г. Современное педагогическое движение в Западной Европе и Америке.– Изд. 2-е. – М.: Работник просвещения, 1928. – 276 с.

проект является именно учебно-исследовательской работой, то есть не претендует на то, чтобы обогатить науку. В хороших случаях его результаты могут быть составляющими в «копилке» научного исследования. Это относится даже и к тем работам, которые вводят в оборот объективно новый эмпирический материал. Например, исторические сведения о своей семье, представленные учеником, действительно никому не были известны. Но, чтобы стать достоянием исторической науки, краеведения, они должны быть соотнесены с другими результатами, проанализированы и систематизированы с применением ряда взаимодополняющих методов исторического исследования.

Еще раз подчеркнём, что такие проекты, в которых ученики получают объективно новые результаты, несомненно, являются очень ценными в плане образовательной деятельности, и в плане подготовки к научной. Они во многом копируют логику научного исследования и его структуру. Однако это ни в коем случае не должно вести к такой распространенной педагогической ошибке, как требование описать методологический аппарат исследования, по сути дела, создать автореферат своего проекта, похожий по структуре на автореферат диссертации. Непрофессиональные попытки воспроизвести логику научного исследования без должного опыта, образования, культуры унижают и учеников, и учителя; «учат» профанации, повторению чужих слов без понимания их смысла; «воспитывают» неуважение к истинному научному исследованию, порождая шапкозакидательское отношение к нему: «Я школьник, а создал исследовательский проект на сто пятьдесят страниц, похожий на диссертацию!».

Поэтому исследовательские и поисковые проекты, в которых в скрытом виде есть и актуальность, и объект, и предмет, и цель с задачами, и даже методологические основы, не должны «упираться» в описание оных. Достаточно просто обсудить с детьми актуальность, нужность их работы, убедиться в том, что коллектив авторов или один автор поняли, что именно нужно исследовать (то есть усмотрели и зафиксировали свой объект, чтобы не отвлекаться на другие), какие качества, свойства, сведения нужно выявить (это проявится в деятельности, и будет видно, придерживаются ли ученики своего предмета исследования). Конечно, и объект, и предмет исследования можно и записать. Но это не является главным условием успешности проекта.

Цель и задачи проекта больше нуждаются в фиксации, в рефлексии. Их нужно зафиксировать, записать, из них вытекает план исследования. Действуя по плану, ученик выполняет последовательные задачи: посадил семечко, прорастил, окрасил воду…; собрал образцы трав, засушил по правилам, определил по атласу-определителю, подумал, почему описание 50-летней давности не соответствует сегодняшнему состоянию травяного покрова…; опросил родителей и родственников, записал их воспоминания с помощью аудиоаппаратуры, создал письменную запись, сравнил…

Методология, как правило, вообще скрыта от ученика, особенно в виде «методологических подходов», различных исследовательских концепций. Между прочим, настаивая на слишком жесткой методологической регламентации хода исследовательского проекта, можно нанести серьезный ущерб развитию исследовательской интуиции, способности принимать быстрые и внешне спонтанные решения – важнейшим качествам современного исследователя, сензитивный период формирования которых приходится как раз на ранний юношеский возраст.

Для школьной проектной деятельности гораздо важнее осмысление мировоззренческих, духовно-нравственных ориентиров своей работы. Не случайно наиболее продуктивной и жизнеспособной оказывается поисковая проектная деятельность с ярко выраженным патриотическим, духовно-нравственным содержанием, например: «Мы видим войну из-под среза лопаты…» (поисковый отряд «Владимирец» г. Владимира), ряд поисковых проектов, направленных на сбор воспоминаний участников Великой Отечественной войны и т.п.

Исследовательские проекты, опирающиеся на экспериментальную деятельность, также должны ориентироваться на пользу обществу, на поддержку нуждающихся в опеке слоев населения.

План исследовательского междисциплинарного проекта включает в себя, как правило, вводный этап работы, продуктом которого предстаёт введение. На вводном этапе выявляются актуальность, предполагаемая новизна, цель, задачи и методы исследования, которые в данном случае и есть методы, с помощью которых выполняется проект.

Исследовательский проект, естественно, предполагает применение исследовательского (либо, как минимум, частично-поискового) метода обучения. Напомним, что для исследовательского метода обу-

чения, по И. Я. Лернеру и М. Н. Скаткину, характерны задания с избыточными или недостающими данными, задания с несформулированным вопросом, которые требуют самостоятельности в постановке исследовательского вопроса; задания, связанные с самостоятельным обобщением результатов собственных практических наблюдений, задания на выявление сущности объекта и описания её без использования инструкции или алгоритма; задания на поиск границ достоверности или применимости полученных результатов; на выявление механизма протекания явления[65]. Эти характеристики заданий указывают, какого рода учебная задача может стать основой исследовательского проекта.

Когда проблема, которая лежит в основе исследовательского проекта, осмыслена и отрефлексирована учащимися, выдвигаются гипотезы, пути их проверки. При этом может понадобиться построение ориентировочной основы действий, обсуждение вариантов решения (подтверждения или опровержения гипотезы) путем мозгового штурма, мысленного эксперимента, составление маршрута опытно-экспериментальной, экспериментальной деятельности.

На основе данных действий строится конкретный план, который может включать в себя разные варианты процесса исследования, которые могут быть поручены различным группам или отдельным участникам исследовательского проекта.

В ходе проекта может понадобиться актуализация знаний или целенаправленная самообразовательная деятельность, необходимость которой выяснилась в ходе планирования вариантов процесса исследования.

Ход исследовательского проекта может представлять собой деятельность достаточно независимых друг от друга «лабораторий», в каждой из которых проверяется одна из гипотез, осуществляется один из вариантов хода исследования. Может быть осуществлено и совместное или индивидуальное исследование.

Интерпретация результатов осуществляется по возможности в совместной деятельности. При этом нужно подчеркнуть роль тех исследователей, которые, согласно общему плану исследования, шли, как

---

[65] Селиверстова Е. Н. Педагогические теории и системы: учебное пособие / Е. Н. Селиверстова, Л. И. Богомолова, Е. Ю. Рогачёва; под общ. ред. Е. Н. Селиверстовой. – Владимир: ВлГУ, 2012. – 348 с.

выяснилось в процессе деятельности, к тупиковым результатам. Нужно оценить их деятельность как несомненный вклад в общее дело, а также попытаться осмыслить значимость отрицательных результатов, например, в плане ограниченности сферы применения, границ достоверности и пр.

Рефлексивный этап исследовательского проекта предполагает сравнение планируемых и полученных результатов, обобщение и собственные выводы, осмысление пути исследования, обоснованности методов исследования, их реальной пользы.

Подготовка результатов исследовательского проекта к представлению (презентации) предполагает переработку этих результатов в визуализируемые формы, требует умения переработать продукты деятельности в тот вид, который окажется наиболее подходящим для демонстрации, для вовлечения в процесс обсуждения других учеников, которые не были участниками проекта. Этот этап, как правило, очень полезен прежде всего для самих участников проекта, так как он не просто позволяет «представить товар лицом», а способствует осмыслению результатов на новом уровне, стимулирует «взгляд со стороны» на продукт собственной исследовательской деятельности.

Определение перспектив и новых проблем тоже может стать результатом исследовательского проекта обучающихся.

Творческие проекты

Согласно характеристике творческих проектов, которую даёт Е. С. Полат, творческие проекты характеризуются тем, что не имеют детально проработанной структуры. В этом плане проектная деятельность близка художественному творчеству, в котором деятельность регулируется общими законами жанра, требованиями (часто не очень определёнными) конечного результата, импровизацией, интересами и самим процессом общения участников проекта.

Творческие проекты часто носят междисциплинарный характер. В них нередко осуществляется взаимодействие художественных и технологических задач и средств реализации проекта. Иногда в междисциплинарный творческий проект включается целый ряд образовательных областей. Конкретными продуктами творческих проектов бывают газеты, журналы, кинофильмы, мультфильмы, спектакли, драматиза-

ции, концерты, праздники, игры (например, спортивные) и т. д. Потенциал междисциплинарной интеграции в творческих проектах очень высок.

Реализация междисциплинарного творческого проекта осуществляется в несколько этапов.

Подготовительный этап включает в себя определение темы и проблемы, темы и жанра, темы и междисциплинарных средств реализации проекта; обоснование выбора этой темы; определение цели, задач, основных средств и (если это нужно) возможных материальных затрат в ходе реализации проекта.

Конструкторский этап включает в себя отбор содержания, сбор информации, изучение источников по теме проекта; изучение технологии деятельности в выбранном жанре (или соответствующей выбранному объекту проектирования). Здесь нужно подчеркнуть, что творческие междисциплинарные проекты располагают особенно богатыми возможностями в деле освоения разных, порой совсем неизвестных обучающимся технологий и техник (например, вёрстка газета, режиссура концерта, оформление пространства сцены и пр.). При этом нужно различать педагогические задачи знакомства с какой-либо технологией, материалом, техникой, и освоения этой техники как отдельной учебно-проектной задачи. Конструкторский этап включает также формирование более определенного способа, формы презентации результатов и их социальную направленность (например, не просто замысел кукольного спектакля «Шалтай-Болтай» на английском языке, но и планирование маленьких «гастролей» с этим произведением театрального искусства в прогимназии, младших классах, на родительском собрании и т.п.). Из вышеизложенного понятно, что конструкторский этап включает в себя распределение обязанностей, формирование команд, групп, установление сроков и степеней ответственности, поиск партнёров, выработку конкретного графика. Хотя способ представления результатов междисциплинарного творческого проекта кажется очевидным (иногда это единственное, что мы знаем о результате в самом начале пути), нужно отдельно позаботиться о фиксации и оценивании (особенно самооценивании) результатов: например, снять кукольный спектакль на английском языке на видео, чтобы потом была возможность просмотреть его самим артистам.

Технологический этап представляет собой сам процесс создания творческого продукта. Он включает в себя сочинение и публикацию газетных материалов; репетиции ученического театра; создание вышивки, скульптуры, и пр.

Заключительный этап предполагает оформление результатов междисциплинарного творческого проекта, его презентацию, если нужно – защиту, обсуждение, рефлексивно-оценивающую деятельность.

Важно подчеркнуть, что традиционные формы художественной деятельности школьников не сами собой становятся проектами. Проектная деятельность требует постановки и решения образовательных и творческих задач. Так, не всякая газета, не всякий концерт школьников являются продуктами проектной деятельности. Для того, чтобы обрести проектный потенциал, концертным номерам нужно интегрироваться с каким-то иным содержанием. Например, проект «Музейные концерты», основанный на взаимодействии школы и музея (это может быть и школьный музей, и любой другой музей), интегрирует поисковую и художественно-творческую деятельность учащихся. Осуществляя поисковую работу, например, посвященную традициям празднования Нового года в СССР, они одновременно готовят музейную экспозицию и концерт, стилизованный под ту эпоху, которая реконструируется в экспозиции.

Творческие междисциплинарные проекты обладают максимумом возможностей для достижения личностных результатов в процессе обучения, помогают ученикам выявить творческий, художественный потенциал образовательных областей, которые казались им сугубо интеллектуальными.

Строго говоря, название «Творческие проекты» никак нельзя признать точным, ибо и исследовательская, и игровая деятельность несут в себе творческое начало. Кроме того, ряд творческих проектов основан преимущественно на техническом творчестве, по отношению к которому дизайнерская составляющая является подчиненной. Теория творческих междисциплинарных проектов, на наш взгляд, может продуктивно развиваться во взаимодействии с полихудожественным подходом в образовании (Б. П. Юсов) на основе единства художественной

природы всех видов искусства, и, шире, взаимопроникновения языковых систем, которые осваивают обучающиеся в процессе школьного образования.

Социальные и практико-ориентированные проекты

Социальные проекты характеризуются ярко выраженной воспитательной и социально-преобразовательной направленностью. Они способствуют расширению образовательного пространства школы, улучшению жизни окружающих людей, усовершенствованию социальной среды. Социальная направленность проектов может быть в большей или меньшей степени выражена в материальном, практическом отношении. Проекты, ориентированные на получение материального продукта (например, строительство хоккейной коробки, разбивка клумб и пр.), в большей степени являются практико-ориентированными, а проекты, главным образом направленные на духовно-нравственное развитие, воспитание гражданственности и патриотизма, преобразование способов коммуникации, пробуждение эмпатии, проявление заботы, поддержки, являются социальными. Конечно, проекты часто сочетают в себе несколько смыслов: и преобразовательный практический (по отношению к окружающему миру, к среде), и преобразовательный духовный (по отношению к своему внутреннему миру, к социальному сообществу). Примером такого долгосрочного проекта является, например, проект «Восстанови храм», в течение нескольких лет осуществлявшийся под руководством Е. Г. Алексеенко (МБОУ СОШ № 15 г. Владимира): практическая деятельность по восстановлению разрушенных православных храмов «в глубинке» сочеталась с социально-педагогической работой, направленной на реабилитацию подростков из группы риска, а также на духовно-нравственное, патриотическое воспитание всех участников проекта.

В социальном проекте реализуется программа действий по решению актуальной социальной проблемы. Выполнение социального проекта способствует улучшению социальной ситуации в микросреде, в школе, в районе. Социальное проектирование становится сегодня механизмом, включающим школьников в общественную жизнь.

Этапы социального проекта отличаются от этапов исследовательского или творческого проекта. Это:

1. Изучение общественного мнения и определение (выявление) актуальной социальной проблемы.
2. Привлечение участников и общественности.
3. Определение целей и задач проекта.
4. Определение и разработка содержания проекта. Составление плана работы. Распределение обязанностей.
5. Определение необходимых ресурсов, составление бюджета проекта.
6. Разработка системы оценивания социального проекта.
7. Формирование общественного мнения.
8. Поиск деловых партнёров. Составление предложений по проекту.
9. Проведение переговоров. Получение необходимых ресурсов.
10. Проведение плановых мероприятий.
11. Анализ результатов работы.

Результаты социального проекта могут быть презентованы на конкурсах, в школьных СМИ, может быть организовано специальное мероприятие для презентации результатов социального проекта.

Социальные и практико-ориентированные проекты не всегда напрямую связаны с учебной работой, а потому, будучи по существу междисциплинарными, чаще имеют преимущественно воспитательную, а не дидактическую направленность. Однако бывают социальные проекты, в которых социальное звучание органически сочетается с задачами обучения.

Игровые проекты

Игровые проекты чаще всего ориентированы на ролевую игру. Заранее проработанной детальной структурой такие проекты не обладают. Участники проектирования выбирают роли (либо назначаются на определенные роли) в соответствии с содержанием проекта: литературные персонажи, исторические деятели, представители социального или делового взаимодействия. Игра может предполагать заранее запланированный результат. Но часто результат проявляется уже в ходе проекта, к концу проектной деятельности.

Проекты, в которых используются сюжетно-ролевые игры, способствуют моделированию и освоению различных социальных ролей, а также разных типов социальных взаимоотношений и взаимодействий. Ученик самостоятельно участвует в специально сконструированной ситуации и достигает игрового результата, который является и образовательным, и воспитательным, и социализирующим.

В игровых ролевых проектах могут осваиваться разные виды социальных ролей: формальные роли (ученик, покупатель, пассажир, пациент и др.), внутригрупповые (участник проекта назначается на внутригрупповую роль, например, арбитра, ведущего, координатора и пр.), межличностные (подруга, соперник, вдохновитель), а также индивидуальные роли, которые участники проекта выбирают самостоятельно и реализуют, напрямую не сообщая аудитории о том, какая у них роль.

Участие в игровых ролевых проектах дает возможность осваивать различные способы сочетания ролей, ибо роли всех категорий «исполняются» участниками проекта одновременно. Так, например, формальные роли покупателей «осложняется» межличностными ролями подруг или приятелей (два приятеля-покупателя), индивидуальными ролями (например, скряга, шопоголик, коллекционер и пр.).

Ролевые игровые проекты очень распространены в методиках обучения иностранным языкам, технологии, географии, истории, литературе и пр. Междисциплинарное взаимодействие в них устанавливается очень легко и естественно. Например, проект по технологии, результатом которого является выпечка и украшение кондитерских изделий, развивается в междисциплинарный проект стилизованного английского (французского, немецкого) кафе, в котором обслуживание клиентов происходит, конечно, на иностранном языке.

Распространенными являются также игровые проекты-путешествия, в которых туристы, водитель автобуса, экскурсовод, капитан прогулочного катера общаются, осваивают специфические термины, информацию, описания, демонстрируют и осматривают исторические и географические достопримечательности, фотографируются с ними (отдельной задачей здесь является компьютерное моделирование правдоподобных фото- и видеодокументов), берут интервью, попадают в сложные ситуации (например, заблудившиеся туристы).

Игровые ролевые проекты могут быть также имитационно-деловыми. В основе такого проекта лежит профессиональная, коммуникативная ситуация, максимально приближенная к реальной жизни. Такие проекты применяются, например, когда нужно освоить навыки оказания первой помощи. Имитируется травма, поведение окружающих, оказание медицинской помощи.

К игровым ролевым проектам относятся все виды драматизации, более или менее свободные (то есть с заранее заготовленными фрагментами, целостным текстом, только с ролями и линиями поведения). Участники проекта выступают в ролях персонажей литературных произведений, авторов произведений, в аллегорических ролях (олицетворение, например, инерции, силы трения, электромагнитных полей и пр.). Драматизации не равнозначны драматическим спектаклям: проект может быть посвящен драматизации не основного действия, представленного в пьесе или в рассказе, а, например, придуманному дню из жизни героев, продолжению действия и пр.

Отдельно могут быть рассмотрены имитационно-социальные ролевые игровые проекты, в которых участники проектной деятельности исполняют выбранные ими социальные роли (например, проект «Работа парламента», в котором сочетаются исторические знания, обществоведческая подготовка, иностранный язык, а учащиеся выступают в роли политических лидеров). Часто в таких проектах участники пробуют себя в ролях журналистов, блогеров, педагогов.

Игровой ролевой проект «Журналисты» в начальной школе построен на имитации работы редакции журнала. Выбирается главный редактор; учащиеся распределяются по тематическим отделам. Каждый ученик пишет заявление на работу, проходит собеседование, получает приказ о назначении. Затем учащимся предлагается тема выпуска. Каждый отдел готовит материал и подает его в печать. Сформированная редколлегия проверяет сам материал и его соответствие теме, требованиям по оформлению; дает дополнительные задания (например, подготовить фотографии, рисунки, продумать дизайн материала) и принимает материал к публикации. Результатом игры является выпуск журнала. Журнал должен иметь практическую значимость: он может помогать освоению учебной темы, рефлексии коллективного события, подготовке к важному классному делу. Журнал также может

выполнять функцию учебного пособия, тексты которого используются как тексты диктанта, упражнения, задания по окружающему миру и пр.

Завершается проект анализом выпуска, возможно, выплатой «зарплаты», планированием дальнейшей работы (тематики следующего выпуска журнала).

Ролевые проекты могут выступать не только в междисциплинарном, но и в наддисциплинарном качестве, например, способствуя решению социально-реабилитационных задач. Примером может служить проект «Академия успеха», реализующийся во Владимирской области в ГКУ ВО «Покровский детский дом». Ролевые игры здесь связаны с формированием стратегий успешной социализации воспитанников детского дома, а также с осуществлением социально-педагогического сопровождения выпускников. С помощью игровых ролевых технологий осваиваются внутрисемейные роли, способы профессиональной и социальной адаптации. При этом формируемая модель реабилитационного пространства детского дома включает в себя выявляемые и оперативно внедряемые в игровую ролевую проектную деятельность актуальные проблемы, барьеры, с которыми выпускники сталкиваются в реальной жизни.

Игровыми междисциплинарными проектами являются также распространенные ныне квесты – игры-соревнования, включающие в действие учащихся разных возрастов.

Методические аспекты подготовки обучающихся к реализации образовательных проектов

Проектная деятельность синтезирует в себе учебную, исследовательскую, организационную, коммуникативную, регулятивную, и потому нуждается в методической поддержке. Для «запуска» проекта необходимо провести подготовительную работу с учащимися, подготавливая их к разным аспектам будущей проектной работы.

Основные аспекты, требующие специального внимания педагога – это постановка и решение проблемы, работа с информацией и общение учащихся (вернее, их командная работа).

Постановка проблемы, выбор темы междисциплинарного проекта, целеполагание

Для того, чтобы помочь ученикам поставить проблему, можно проработать несколько ситуаций по следующему алгоритму:

1. Описать существующую в реальности ситуацию.
2. Определить свои потребности. Описать желаемую ситуацию.
3. Выделить противоречия между ними, сформулировать (для начала с помощью учителя) проблему.
4. Принять решение по выбору темы проекта.
5. Сформулировать цель проекта[66].

Практика показывает, что даже описать реальную ситуацию ученикам бывает сложно. Поэтому используются специальные упражнения: предлагается информационное сообщение (приблизительно страница текста) и дается задание кратко сформулировать ситуацию так, чтобы она была понятна другому человеку.

Второй тип заданий – наоборот, описать и обосновать идеальную (желаемую) ситуацию, исходя из неблагоприятной существующей.

Третий тип заданий – выделение значимых признаков описанной идеальной ситуации и проявлений этих признаков. Учащимся предлагается заполнить таблицу следующей формы:

Признак ситуации	Проявление признака

Четвертый тип заданий – выделение противоречия. Предлагается заполнить таблицу, которая помогает поставить проблему.

Существующая ситуация	Идеальная ситуация

Пятый тип заданий – на основе выделенных противоречий сформулировать проблему, проанализировать, почему возникла проблема и разрешима ли она в имеющихся условиях.

[66] Заграничная Н. А. Проектная деятельность в школе: учимся работать индивидуально и в команде / Н. А. Заграничная, И. Г. Добротина. – М.: Интеллект-центр, 2014. – С.12.

В дневнике проекта заполняется рабочий лист «Проблема».

Следующим подготовительным шагом является постановка цели.

Для подготовки к целеполаганию предлагается описание реальной ситуации, идеальной ситуации и проблемы.

Для выделенной цели нужно спрогнозировать и записать:

- Свидетельство достижения цели
- Способ убедиться, что цель достигнута
- Препятствия в достижении цели.

Далее следуют задания, помогающие сформулировать тему проекта. Тема формулируется на основании проблемы и цели. Она должна быть интересной для учащихся, содержащей в себе какую-то «изюминку»: остроумной, основанной на вопросе и пр.

Для подготовки к выбору и определению темы проекта тоже необходима предварительная тренировка. Тренировочные задания могут состоять в дополнении фраз и предложений:

1. Тема определяется…
2. Основания для выбора темы проекта…
3. В основе проекта лежит…
4. Мне интересно было бы выполнить проект в области…

В исследовательских проектах может присутствовать гипотеза – предположение. Обучающиеся знакомятся с двумя типами гипотез: описательными и объяснительными.

Задание для учащихся – прочитать описание реального проекта и выдвинуть к нему гипотезу.

После этих подготовительных упражнений ученики могут сформулировать гипотезу своего проекта и записать ее в Дневник проекта.

Способы решения проблемы

Первым этапом работы является постановка задач проекта, так как задачи – это предполагаемые промежуточные результаты проекта. Задачи требуют определения необходимых ресурсов: временных, информационных, интеллектуальных, кадровых, организационных, материально-технических, финансовых.

Учащимся предлагается тренировочное задание: на примере проекта «Кока-Кола – польза или вред» определить ресурсы для решения задач (задачи предлагаются в готовом виде).

Задание приобретает следующий вид:

Задача 1. Определить химический состав продукта. Действия по решению задачи: найти информацию о способах исследования, подготовить реактивы и образцы продукта, определить время проведения исследования в школьной химической лаборатории.

Ресурсы…

Задача 2. Выяснить, в чем состоит польза или вред данного продукта для организма человека. Действия по выполнению задачи: найти нужную информацию и проанализировать ее, представив выводы в форме таблицы.

Ресурсы…

Задача 3. Провести анкетирование среди учеников школы, учителей, родителей. Действия по решению задачи: подготовить анкету (или несколько анкет для каждого «социального слоя» опрашиваемых), договориться с учителями и классным руководителем о времени проведения опроса на классном часе, родительском собрании, педсовете; провести анкетирование.

Ресурсы…

Задача 4. Подготовить выступление на итоговой конференции и информационное сообщение на сайте школы. Действия по решению задачи: написать доклад, подготовить презентацию, представить результаты проектной деятельности на проверку, подготовить раздаточный материал, подготовить и сдать материал для размещения на сайте школы.

Ресурсы…

После выполнения подготовительных работ можно спланировать задачи, действия, ресурсы по своему проекту и записать их в Дневнике проекта.

Второй этап – планирование проекта.

План проекта может быть представлен в форме таблицы:

Действия	Ресурсы	Время

В результате получается график работы, которого нужно придерживаться ученику. Особенно актуально составление такого графика, когда работа выполняется коллективно.

Третий этап – сбор информации. Занимаясь этим видом деятельности, ученик учится работать с информацией, систематизируя ее каким-либо однородным способом: в виде копий, сканов, карточек со ссылками на источники.

Ученики должны видеть, как минимум, два источника информации: литература и те сведения, которые собраны самим учеником (результаты опросов, интервью и пр.). Сбор информации продолжается на протяжении всей проектной деятельности. Важно учить школьников сознательному и критическому обращению с источниками информации.

Четвертый этап – отбор методов. В любом проекте (даже творческом, социальном и пр.) присутствует работа с информацией, а следовательно анализ источников по проблеме; моделирование объекта. Почти везде и всегда используется наблюдение. Экспериментальные и опросные методы не являются обязательными в проектной деятельности. Педагогу важно понимать, что проектная деятельность – одна из ведущих педагогических технологий для освоения различных методов исследования, поэтому проекты могут быть даже специально ориентированы именно на разные методы.

Пятый этап – самооценка результатов проектной деятельности. Здесь необходимо обратить внимание учащихся на отбор критериев и способов оценивания продуктов проектной деятельности.

Результаты тоже можно занести в таблицу:

Критерии оценивания	Способы оценивания

Самооценивающая деятельность нуждается в планировании, результат ее можно представить так:

Точки контроля (когда?)	Объект контроля (что?)	Методы контроля (как?)

По возможности нужно обратить внимание на использование, практическое применение (продвижение) проектного продукта. В некоторых случаях составляют план продвижения проектного продукта (например, альтернативного школьного сайта).

Представление результатов работы

Представление проектного продукта может включать в себя письменный отчет, презентацию, выступление, предъявление продукта.

Презентация с выступлением – один из распространенных способов представления результатов проектной деятельности. Сама презентация может быть не только демонстрацией слайдов, но и выставкой, аукционом, демонстрацией моделей, пресс-конференцией, ролевой игрой, соревнованием, телепередачей, экскурсией. При всем разнообразии форм все виды презентации результатов требуют:

- Соблюдения регламента;
- Соблюдения норм публичного выступления;
- Понимания цели презентации;
- Учета интересов аудитории и ориентации на реакцию слушателей и зрителей;
- Использования приемов, облегчающих восприятие информации (соотношение вербальных и невербальных средств, наглядные материалы, структура сообщения).

Традиционно выступление с презентацией включает в себя три этапа:

Этап	Задачи
Вступление	Подготовить слушателей к восприятию темы. Завоевать внимание, вызвать любопытство.
Изложение главной темы (основная часть)	Поддержать интерес к теме, донести основную мысль.
Заключение (обобщение, подведение итогов)	Закрепить интерес к теме, осуществить и продемонстрировать самооценку.

При планировании презентации проектного продукта нужно:

- Учитывать интерес и подготовленность слушателей.
- Заранее определить ключевые моменты, которые нельзя ни выбросить, ни сократить сделать акцент на этих моментах (их не должно быть много).
- Записать план и иметь полный текст выступления: конечно, лучше говорить свободно, пользуясь планом, но если «выбирать из

двух зол», то лучше хорошо и выразительно читать, чем мямлить, подыскивать слова и тратить время слушателей на «спонтанное» выступление.

- Продумать использование наглядных средств.
- Продумать заключение, в котором должны присутствовать главные мысли, но должно появиться и нечто новое для подуставших слушателей.
- Прорепетировать выступление вместе с демонстрацией наглядных материалов; точно выверить время выступления.
- Продумать свой внешний вид.

В процессе подготовки к проектной деятельности можно использовать упражнения, в ходе выполнения которых школьник готовится выступить с сообщением на неожиданную для него тему. Такое упражнение можно провести в форме игры. Ученики делятся на несколько групп, и каждая группа получает свою тему выступления (вариант – каждый ученик вытягивает или выбирает свою тему). Группа или каждый ученик быстро составляют план выступления:

Пункт плана	Содержание	Примеры	Аргументы

Игровая ситуация предполагает, что тема является неожиданной для ученика. Однако она должна быть ему понятной и чем-то близкой, например: «Ученики нашей школы должны носить единую форму», «Нужно перейти на четырехдневную учебную неделю», «План вызовов учеников к доске для ответа должен быть известен заранее», «Нужно штрафовать за использование ненормативной лексики (за курение, шпаргалки и пр.)».

Ученики должны быстро подготовить презентацию и выступить по данной теме, защитив любой из вариантов ее интерпретации. Регламент выступления – 5 минут.

Второе задание предполагает работу по задаванию вопросов. Группа, слушая выступление других групп, вырабатывает вопросы:

- На уточнение…
- На понимание…
- В развитие темы…
- Уводящие от темы…

Выступающие должны отвечать на вопросы, для себя определяя их тип и, проявляя уважение и интерес к собеседнику, сохранить и провести свою линию, не позволить увести себя в сторону от темы.

Более сложное задание – подготовить две или три разных презентации на одну тему с учетом возраста и (или) социального положения слушателей. Например, презентация о перспективах новой формы для учащихся младших классов, для своих одноклассников, для родителей.

При подготовке презентации своего продукта проектной деятельности нужно попытаться «предсказать» вопросы аудитории, задать вопросы самому себе.

Самооценка результатов проектной деятельности требует, во первых, выявления новых для себя результатов (освоение новых действий и способов деятельности, преодоление затруднений), фиксации способов преодоления трудностей.

Оба этих аспекта можно тоже «отрепетировать», выполнив предварительно такие задания:

Шаг (действие)	Новые действия, освоенные мною	Затруднения	Моя положительная оценка результатов

Трудности	Способы преодоления трудностей

Работа с информацией

Работа с информацией включает ее «добывание», переработку, трансляцию.

Ученикам, которые должны научиться обрабатывать информацию, являющуюся результатов проектной деятельности, можно предложить такие подготовительные упражнения, как:

1. Прочитать длинное предложение и переделать его в короткое, подчеркнув в нем главную информацию.
2. Прочитать заголовок и предположить, о чем пойдет речь в тексте.
3. Выделить ключевые слова в тексте.
4. Определить, какая информация является главной, а какая – второстепенной. Для этой работы можно использовать не только текст, но и график, схему, диаграмму.
5. Привести свои примеры к тексту.
6. Составить план текста и пересказать его, пользуясь планом.

Конечно, вся эта работа ведется и вне проектной деятельности. Однако практика показывает, что выполнение таких заданий вызывает

серьезные трудности не только у школьников, но и у студентов; а неумение работать с информацией затрудняет не только саму презентацию, но и ход проектной деятельности.

Проектная работа в группе

Опросы школьников показывают, что они предпочитают групповую проектную деятельность индивидуальной. При этом приводятся следующие аргументы:

- работа в группе способствует формированию коммуникативных УУД, у обучающихся формируются навыки сотрудничества;
- на каждом этапе или в каждом направлении работы выделяется свой лидер: генератор идей, исследователь, оформитель, докладчик;
- групповая работа позволяет охватить больший объем, решить более серьезные задачи.

Однако у групповой работы есть и недостатки, которые хорошо видны самим проектантам. Часто необходимость общаться, доводить до группы результаты индивидуальной работы кажется ученикам более трудным делом, нежели выполнение всех этапов и элементов проекта в одиночку. Групповую проектную деятельность тормозят социальная леность, конформизм (участник проекта не спорит с лидерами, не выдвигает своих идей, но при этом в душе не соглашается с траекторией и содержанием выполнения проекта и теряет к нему интерес). Нередки также случаи квазиактивности, демонстрируемой напоказ, при отсутствии реального вклада в проект. Часто стремление обучающегося участвовать в групповом проекте означает нежелание работать, готовность спрятаться за чужие спины, затратить минимум усилий. О. А. Гребенникова пишет: «Групповой проект, предусматривающий единое поощрение для всех участников (в виде отметки или сертификата), позволяет некоторым учащимся «спрятаться» в группе, избегая порицания, способствуя проявлению *эффекта социальной лености* – тенденции прилагать меньше усилий при групповой работе, нежели в случае индивидуальной ответственности. Подобная позиция приводит к перекладыванию ответственности на других участников проекта и пассивному участию в групповой деятельности, что в целом является рискованным для продуктивности группы и личностного развития каждого ее члена. По данным анкетирования учащихся, принимавших участие в создании групповых проектов, социальная леность характерна

для 39% участников проектных групп. В частности, учащиеся отмечают, что в групповом проекте «можно положиться на товарища», «я ленивый, а в проекте можно работать с отличниками», «в случае индивидуального проекта ответственность была бы больше». О проявлении социальной лености некоторых участников групповых проектов свидетельствуют также ответы членов группы, которые были «вынуждены выполнять практически весь проект в одиночку», например, «весь материал нашла и оформила сама, а оценки получили одинаковые», «некоторые в нашей группе ничего не делали»[67].

Эти проблемы означают, что педагогу нужно более тщательно организовывать подготовку проектных групп. Рабочая группа проекта обычно состоит из 2 – 6 человек. Для того, чтобы школьные приятели стали проектной группой, нужно проводить специальную работу.

Проектантам нужно освоить ***правила групповой деятельности***:

- Правило «здесь и теперь» (не выносить свои эмоции за рамки происходящего, не припоминать старые обиды).
- Правило открытости (относится к процессу деятельности в проекте: необходимо рассказывать о том, что сделал каждый член группы, в том числе – в чем он ошибся, что испортил, ибо скрытый недостаток впоследствии может «развалить» весь проект).
- Правило искренности: в максимально вежливой форме говорить о том, как действительно оцениваешь результаты его работы.
- Правило не давать лишних советов друг другу.
- Правило Я-высказываний.
- Правило запрета на ярлыки и диагнозы
- Правило личной ответственности
- Правило котла (скороварки): не обсуждать проектной групповой деятельности на переменах, «в кулуарах». «парочками»; не рассказывать о происходящем в группе посторонним людям (при этом можно рассказывать о себе лично: о своем опыте, действиях)[68].

---

[67] Гребенникова О. А. Развивающий потенциал и негативные побочные эффекты групповой проектной деятельности учащихся // Вестник Новгородского государственного университета. – 2016. - № 93. – С. 30.

[68] Заграничная Н. А. Проектная деятельность в школе: учимся работать индивидуально и в команде / Н. А. Заграничная, И. Г. Добротина. – М.: Интеллект-центр, 2014. – С. 149.

Для того, чтобы освоить эти правила, можно провести в группе работу по выбору трех самых важных правил: выбрать и объяснить, почему их надо соблюдать. Выбирая и комментируя три правила, ученики в результате поймут и освоят их все. Если же выступит несколько проектных групп, которые выберут немного разные правила, это еще лучше поддержит процесс их освоения.

Важно уметь распределить роли в проектной группе. Роли в группе зависят от типа проекта, от продукта проектной деятельности. Подходы к распределению ролей могут быть разными: можно учитывать наличные качества учащихся, а можно иногда действовать и «от противного», например, назначить руководителем ученика, не отличающегося организаторскими способностями, с целью пробуждения в нем этих способностей.

Возможные роли в проектной группе:

- Капитан (руководитель)
- Координатор
- Секретарь
- Генератор идей
- Теоретик
- Оценщик
- Исследователь
- Практик
- Инициативный исполнитель.

В разных типах проектов может понадобиться реализация разных способов группового взаимодействия: «пирамида» (с одним признанным лидером), «весы» (с двумя лидерами, объединяющими вокруг себя равное количество членов команды или две подгруппы, имеющие сопоставимое значение в проекте), «звезда» (наличие нескольких лидеров в группе).

Распределение ответственности зависит не только от лидерских качеств и от степени сформированности внутригрупповых отношений, но и от задач, содержания проекта.

При освоении ролей в группе можно провести игру. Группа получает общую тему для обсуждения (например, «Школьная форма», «Курение», «Современное искусство» и пр.). В группе проводится жеребьевка, участники вытаскивают карточки с названиями ролей («кри-

тик», «дипломат», «активист», «пессимист» и пр.). Участники не сообщают никому о полученных ролях. Далее в, процессе обсуждения каждый должен провести линию, заданную полученной ролью.

Результатом всей этой подготовительной работы должно стать продуктивное обсуждение путей реализации группового проекта.

Причинами непродуктивной деятельности проектной группы могут стать:

- размытость обязанностей, объем работы участников проекта;
- разница в целеполагании, в системе ценностей членов проектной группы (кто-то искренне заинтересован в процессе и результатах проектной деятельности, а кто-то устремлен лишь на формальное выполнение).

Все эти проблемы не являются сугубо проектными, но зато и их преодоление дает результаты, связанные не только с проектной деятельностью. Умения принимать и выполнять общие решения, организовывать групповое взаимодействие, преодолевать разногласия, брать на себя ответственность очень помогают учащимся в образовательной деятельности в целом, поэтому «затраты» на проект (временные. Трудовые и пр.) «окупаются» рядом новых образовательных результатов: личностных, регулятивных, коммуникативных, предметных и метапредметных.

Методические аспекты разработки образовательного проекта

Подготовка вопросов, направляющих проект

Разрабатывая проект, учитель готовит основополагающий вопрос, проблемные и учебные вопросы, направляющие проектную деятельность обучающихся.

Формулировка *основополагающего вопроса* обладает наиболее ярко выраженным междисциплинарным потенциалом. Ответы на этот вопрос выявляют реальную, действительную образованность обучающихся в отличие от репродукции ими заученных ответов из учебников. Основополагающий вопрос связывает этапы и виды деятельности в проекте воедино. Если основополагающего вопроса нет (или он не принят, не понят, не отрефлексирован учеником), то не формируется и деятельность по целеполаганию в проекте. Ученик в это случае выполняет ряд заданий и действий, которые в его представлении никак не связаны или слабо связаны между собой. Это ведет к игнорированию

освоения ключевых терминов, идей, понятий, процессов, явлений. Иными словами, отсутствие основополагающего вопроса в учебной деятельности ***ученика*** (подчеркнем последнее слово, ибо, если основополагающий вопрос есть в методических разработках учителя, но не принят учеником, то можно считать, что этого вопроса нет), ведет к псевдопроекту-реферату, воспроизведению чужого материала (не обязательно теоретического).

Основополагающий вопрос – это наиболее общий вопрос, заключающий в себе идею проекта. Это вопрос высокого, философского уровня. Основополагающий вопрос может служить концептуальным ориентиром для большого междисциплинарного блока. Например, вопрос «Что значит современность в искусстве?» (Варианты: «Кого из великих деятелей искусства мы можем назвать нашими современниками и почему?», «О ком сказано «Великие наши современники»?») является основополагающим для междисциплинарного проекта, посвященного творчеству А. С. Пушкина и П. И. Чайковского (или, скажем, Л. Н. Толстого и С. С. Прокофьева). Этот вопрос имеет духовно-нравственный смысл, он указывает на необходимость осмыслить вневременность великих произведений искусства, тот факт, что вульгарные поделки в искусстве тут же устаревают и не поднимаются до уровня истинной современности, а великие художники идут впереди не только своей эпохи, но и будущих эпох, и по-настоящему становятся нашими современниками, помогая решать самые сложные вопросы сегодняшнего дня.

Основополагающие вопросы способствуют достижению надпредметных и метапредметных результатов обучения. Они ведут к развитию мышления обучающихся, предполагают сравнение, оценку, собственную интерпретацию, субъектную позицию. Основополагающие вопросы, как правило, не исчерпываются и не разрешаются в ходе проекта. Они служат арками для развития интереса к другим дисциплинам, к проблемам человечества в целом, формируют целостную картину мира.

Именно основополагающие вопросы являются смыслообразующими в учебной деятельности школьников, так как они всегда несут в себе потенциал к пробуждению познавательной, творческой активности в целом.

Основополагающий вопрос может служить эпиграфом или «путеводной звездой» проекта. Необходимость его не означает, что он сразу будет понят и оценен учениками. Часто к основополагающему вопросу учитель ведет учеников через проблемные вопросы.

Проблемный вопрос предполагает учебное или ценностное (воспитательное) затруднение. Оно помогает поиску ответов на основополагающий вопрос. Например, «Что значит современное прочтение классики?», «Могут ли понять друг друга зрители, слушатели разных поколений?», «Современны ли проблемы, затронутые в произведении?». Проблемный вопрос способствует созданию проблемной ситуации. Некоторые вопросы, которые используются в междисциплинарных проектах, являются не проблемными, а диалоговыми, так как предполагают возможность альтернативных, неоднозначных ответов.

Проблемные вопросы, в отличие от основополагающего, требуют весьма конкретной подготовленности обучающихся. Парадоксы, возможность вариантов движения к ответу опирается на базовые знания и умения, вне которых проблемный вопрос «повисает в воздухе». Проблемные вопросы могут иметь провокационный характер, приводить к опровержению гипотез обучающихся.

Учебные вопросы междисциплинарного проекта носят частный характер и помогают творчески, глубоко, субъектно решать проблемные вопросы проекта. Эти вопросы могут касаться конкретных законов и закономерностей, фактов, явлений, средств деятельности. Например, «Каковы выразительные средства, к которым прибегают авторы?», «Какие композиционные приемы используют композитор и поэт (прозаик)?», «Есть ли связь между формой в музыке и в литературе?», «Современны ли данные художественные приемы сегодня? Были ли они изобретены рассматриваемыми авторами или пришли из предыдущих эпох?».

Учебные вопросы наиболее близки содержанию программы и учебника. Ответы на них диагностируют учебное продвижение обучающихся, освоение программы, овладение той базой, вне которой невозможны ни проблемные, ни диалоговые ситуации. Способность ответить на учебные вопросы предстает своеобразным «входным билетом» в проект, поэтому механизмы педагогической диагностики очень часто ориентированы именно на учебные вопросы. Создание банка не-

обходимых и достаточных учебных вопросов, без которых междисциплинарный проект не будет осуществлен, – это отдельная педагогическая задача, требующая совместных усилий учителей-предметников. Важно не «переборщить» с количеством учебных вопросов: в противном случае «вход» в проект будет выглядеть промежуточным экзаменом из нескольких десятков вопросов, за которыми потеряется и интерес к проекту, и смысл проектной деятельности. Чтобы этого не произошло, следует делать учебные вопросы достаточно компактными, «рабочими», – ответы на них являются инструментами для осуществления проекта.

Приведем пример вопросов, направляющих проект «Faites la fete!» (учитель французского и немецкого языков МБОУ СОШ № 2 г. Владимира Зякина Анна Викторовна).

Основополагающий вопрос

Что является радостью в жизни?

Проблемные вопросы

Зачем нужны людям праздники?

Учебные вопросы

Какие французские праздники ты знаешь?

Похожи ли они на праздники в России?

Любишь ли ты устраивать праздники?

Что значит для тебя «праздновать праздник»?

Что можно делать во время праздника?

Какой твой любимый праздник?

Подготовка визитной карточки проекта и публикации учителя

Визитная карточка – это краткое описание проекта. Её часто представляют в виде таблицы или плана. План примерно таков:

- Описание проекта
- Название темы проекта
- Краткое содержание проекта
- Предмет (предметы), класс (классы)
- Приблизительная продолжительность проекта
- Основа проекта (образовательные стандарты)
- Дидактические цели и ожидаемые результаты обучения
- Воспитательные цели

- Развивающие цели
- Ожидаемые результаты
- Вопросы, направляющие проект (см. предыдущий параграф)
- План и график оценивания
- Методы оценивания
- Необходимые начальные знания, умения и навыки
- Материалы для дифференцированного обучения (для одаренных учеников, учеников с проблемами в обучении, для учеников, для которых русский язык не является родным).
- Материалы и ресурсы для проекта (оборудование, программное обеспечение, материалы на печатной основе, интернет-ресурсы, другие ресурсы).

Визитная карточка междисциплинарного проекта часто готовится несколькими учителями, она является документом, согласующим и направляющим их деятельность. В визитной карточке наглядно продемонстрированы главные идеи проекта, его цели, ресурсы. Хотя визитная карточка создается, конечно, до «запуска» проекта, этот документ совершенствуется на протяжении всей проектной работы. Визитная карточка для многих учителей – самый сложный документ, так как в ней нужно обосновать выбор темы, целей, вопросов, реализовать системно-деятельностный подход.

Публикация учителя – это яркий буклет или презентация, представляющая основные идеи, принципы, деятельностные основы проекта. Буклет – художественное переосмысление визитной карточки. Он направлен на восприятие учеников или родителей. В буклете кратко и ярко формулируются этапы проектной деятельности, представляет необходимая организационная информация (например, график консультаций), продолжительность проекта, цели. Часто дается эпиграф, иллюстрации. Если публикация – электронная презентация, в ней часто используют анимацию.

Подготовка презентации учителя для выявления представлений и интересов учащихся

Эта презентация направлена на выявление представлений и интересов учащихся, которые будут участвовать в проектной деятельности.

Например, в презентации проекта «Семантика фамилий» представлены вопросы «Откуда родом я?», «Как появилась Ваша фамилия?», «Хочешь узнать, кто твои предки, каково твое генеалогическое древо?».

Представление о будущем процессе познания и формирование познавательной активности обучающихся на основании выявления и развития их многосторонних, междисциплинарных интересов – ведущая задача организатора проекта. Для проектной деятельности большое значение имеет положение Л. С. Выготского о ведущей роли обучения в развитии ребенка. Не отрицая возрастных закономерностей развития, Л. С. Выготский, а в дальнейшем и его последователи, показали, что обучение при правильной его организации может и должно способствовать развитию. Для того, чтобы обучение выполняло эту роль, его необходимо строить так, чтобы оно требовало участия тех форм мыслительной деятельности, которые у учащихся еще слабо развиты. Необходимо ориентироваться, согласно позиции Л. С. Выготского, на «зону ближайшего развития» ребенка, то есть на те формы познавательной деятельности, которыми ученик еще не овладел, но способен овладеть при соответствующей организации учебного процесса. Это положение имеет большое значение не только для правильного понимания сущности активизации познавательной деятельности учащихся, но и для определения пути её осуществления. Первым шагом на этом пути является выявление имеющихся представлений (ориентация в зоне актуального развития обучающихся) и интересов обучающихся.

Определение уровней развитости познавательного интереса, формирование критериев сформированности этого интереса как педагогического феномена предпринимались в работах Т. И. Шамовой, Г. И. Щукиной, затем А. А. Вербицкого и других. Этими авторами вскрыта сущность познавательного интереса и активности как педагогического явления, выявлены их важнейшие компоненты, определено место в структуре социально активной личности.

А. А. Вербицкий писал, что, проявляя интерес и активность даже в простейших ситуациях, таких, например, как ситуация выбора из двух альтернатив, человек добивается реализации сознательно поставленных им самим или принятых извне, например, от учителя, целей. И если объективная ситуация препятствует достижению этих целей,

субъект переструктурирует ее в мышлении и практическом действии, осуществляет интеллектуальную и практическую деятельность, преломляет внешнее через внутреннее. Следовательно, стремление повысить статус учащегося как субъекта обучения должно быть связано с позицией личности по отношению к цели учения, ситуации, в которой она может быть достигнута, и действиям, ведущим к ее достижению.

Междисциплинарная проектная деятельность сопряжена с формированием многообразных личностных отношений, способствующих включению ребенка в учебу. Важно не просто пробудить или зафиксировать внешний интерес обучающихся к явлению или процессу, но выявить его доминирующие компоненты. Традиционно рассматриваются следующие ***компоненты***:

- мотивационный,
- содержательно-операционный,
- ценностно-волевой,
- оценочный.

Уровень сформированности каждого из компонентов оказывает влияние на ход и результаты междисциплинарного проекта.

Формирование интереса и познавательной активности рассматривается как самостоятельная задача, которая должна решаться при подготовке к проектной деятельности. Это обстоятельство обусловлено, прежде всего, максимальной ориентацией современного обучения на реализацию развивающего потенциала, состоящего в осуществлении планомерного интеллектуального развития школьников в процессе усвоения учебного материала. Воплощение обозначенных в ФГОС требований напрямую зависит от способов организации учебной деятельности и учебного взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Важнейшее значение имеет вопрос об уровнях, критериях и показателях интереса, познавательной активности учащихся. В психолого-педагогической литературе нет единого, общепринятого подхода к классификации уровней познавательной активности. Три уровня познавательной активности выделяла Г. И. Щукина: репродуктивно-подражательный, поисково-исполнительный, творческий.

Учителю необходимо выявить уровень сформированности познавательного интереса и представлений учащихся:

1 уровень – воспроизводящий;

2 уровень – интерпретирующий;

3 уровень – творческий.

Воспроизводящий уровень – низкий. Он отличается стремлением учащихся понять, запомнить и воспроизвести содержание осваиваемого образования по образцу. Для проектной деятельности, тем более, междисциплинарной, такой уровень явно недостаточен. Однако в процессе проектной деятельности интерес может формироваться и преобразовываться. Важно, чтобы в презентации и в других методических материалах учителя содержались средства, способствующие диагностике этого уровня.

Интерпретирующий уровень – средний. Он характеризуется стремлением обучающегося к осмысленному освоению материала; для него характерно стремление проникнуть в сущность явлений, познать связи между явлениями и процессами, овладеть способами применения знаний в измененных условиях. В презентации и диагностирующих средствах учителя должны быть вопросы, задания, стимулирующие интерпретаторскую деятельность обучающегося. Для начала проектной деятельности этот уровень можно признать хорошим и достаточным.

Творческий уровень – высокий. Он характеризуется интересом и стремлением не только глубоко проникнуть в сущность явлений, но и найти для этой цели новый способ действия. Далеко не всегда можно рассчитывать на то, чтобы ученики уже в начале междисциплинарной проектной деятельности демонстрировали творческий уровень познавательного интереса. *Показателями проявления высокого уровня – творческого – являются*:

- оригинальность мышления,
- отход от шаблонов,
- критичность по отношению к себе и другим,
- внутренняя потребность в решении учебных познавательных задач.

Диагностика сформированных представлений обучающихся об объекте проектной деятельности не всегда может быть идентифициро-

вана с результатами предметных диагностик. Объект междисциплинарного проектирования может напрямую не совпадать ни с одной из предметных сфер.

В целом данный аспект подготовки проекта обычно носит преимущественно мотивационный, а не диагностический характер. Хотя это не совсем правильно (проект должен опираться на объективную базу реальный образовательных достижений обучающихся), такое доминирование в образовательной практике, вероятно, имеет смысл.

Важно обратить внимание педагогов на то, что ученикам бывает интересно познакомиться в этой презентации именно с результатами диагностики: например, ответив на вопросы теста или анкеты, ученики стремятся узнать, каков был процент ответивших так же (или иначе) в другом классе, в прошлом году… Каково мнение о данном объекте их одноклассников, параллели классов.

В любом случае данная презентация не должна дублировать визитную карточку учителя; в ней должен быть акцент на исследовательскую, диагностическую деятельность, представлены результаты предварительного оценивания «фронта работ», сил и возможностей проектантов.

Анализ примеров продуктов проектной деятельности учащихся. Формирующее и итоговое оценивание. Сопровождение и поддержка проектной деятельности. Работа с ресурсной базой проекта. Оформление ссылок на ресурсы

Оценивание результатов проектной деятельности обучающихся – довольно сложная задача, так как результаты этой деятельности не унифицированы, обладают ярко выраженной самостоятельностью.

Для того, чтобы выработать систему оценивания проектных работ, педагогу или группе педагогов, организующих междисциплинарный проект, нужно ответить на вопросы:

- Предполагается ли учет самооценки проектантов, включение самооценки проектных групп в общую оценку проекта?
- Предполагается ли присуждение призовых мест или номинаций (тогда нужно придумать их названия)?

- Если проект является междисциплинарным, то предполагается ли оценивание по предметным секциям (то есть внутренняя предметная дифференциация результатов проекта) или оценка идет «единым списком», в целом?

Для организации оценивания нужно сформировать компетентное жюри.

Проблемой в варианте «наградного» оценивания (с местами и призами) может оказаться тот факт, что все участвовали, но не все получили места и номинации. В этом случае необходимо огласить рейтинговые оценки всех представленных продуктов проектной деятельности.

Критерии оценивания формируются по принципу оптимальности (не более 7 – 10 критериев), а также доступности для учащихся данного возраста и степени подготовленности.

Критерии обязательно должны быть таковы, чтобы оценивалась не только презентация, но проект в целом. Удачная защита, конечно, важна, но она не должна решать судьбу всей проектной деятельности.

Критерии объявляются перед началом работы, они должны быть доступны для учеников.

Ориентировочно *критерии оценивания* могут быть такими:

1) Самостоятельность работы учеников
2) Актуальность темы
3) Глубина и полнота раскрытия темы
4) Качество выполнения продукта проектной деятельности
5) Оригинальность
6) Презентация: ее художественные достоинства, артистизм, выразительность выступления
7) Убедительность ответов на вопросы.

Критериями могут также стать:

1) Проявление менеджерских умений (умения планировать, принимать решения, грамотно использовать ресурсы)
2) Проявление навыков самоанализа
3) Проявление и совершенствования коммуникативных умений.
4) Проявление презентационных умений, который раньше не было у проектанта (группы).

Сложности оценивания проектной деятельности связаны с многообразием ее результатов. Попытки классификации продуктов проектной деятельности обучающихся сегодня являются отдельной дидактической задачей. Для решения этой задачи идет довольно активное накопление материала. Можно найти длинные списки возможных вариантов продуктов проектной деятельности.

Продукты проектной деятельности можно условно разделить на внешние и внутренние. С одной стороны, результаты проекты, в отличие от результатов других образовательных технологий, всегда бывают осязаемыми, достаточно конкретными, завершенными и, желательно, материально, социально полезными. С другой стороны – результаты любой образовательной деятельности (в том числе и междисциплинарного проектирования) – это, прежде всего, внутренние результаты.

В *внешним продуктам междисциплинарных проектов* могут принадлежать:

- Web-сайт
- Данные социологического опроса с анализом
- Атлас
- Карта
- Бизнес-план
- Видеофильм
- Видеоклип
- Электронная газета
- Электронный журнал
- Законопроект
- Коллекция
- Дизайн-макет
- Модель
- Литературное произведение
- Музыкальное произведение
- Спектакль
- Анимационный фильм
- Кинофильм
- Обучающая программа
- Мультимедийная игра

- Прогноз
- Путеводитель
- Сборник иллюстраций
- Справочник
- Словарь
- Костюм
- Выставка
- Фотоальбом
- Статья
- Техническое изделие
- Произведение декоративно-прикладного искусства
- Кулинарное изделие и пр. …

Как видим, исчислить продукты проектной деятельности фактически не представляется возможным. Понятно, что критерии их оценивания очень различны. Общим для междисциплинарных проектов является лишь то, что в оценивании должны участвовать квалифицированные эксперты из тех областей знания, искусства, техники, к которым причастен проект.

Внутренние продукты проектной деятельности обучающихся можно классифицировать по способностям:

- Вербально-лингвистические
- Логико-математические
- Визуально-пространственные
- Моторно-двигательные
- Коммуникативные
- Художественные
- Натуралистические
- Психологические.

Можно *классифицировать внутренние продукты по результатам обучения*: предметные, метапредметные и личностные; по сформированности универсальных учебных действий.

Важно оценивать результаты междисциплинарной проектной деятельности справедливо, но не формализованно. Многогранность проектной деятельности очень затрудняет формализацию ее результатов и попытки предъявить объективированные требования и критерии к про-

ектной работе. Часто в этом случае педагоги прибегают к рейтинговому оцениванию, начисляя за каждый аспект проектной работы определенное число баллов. Конечно, и этот механизм не всегда удобен: педагог, который, вместо того, чтобы смотреть ученический спектакль или мультфильм, вынужден лихорадочно вносить в таблицу баллы по всем пунктам критериев, выглядит не только несчастным, но и смешным. Но представление таких критериев может быть необходимым хотя бы для того, чтобы сами ученики в процессе выполнения проектов могли на них ориентироваться.

Одна из наиболее удобных таблиц для оценивания проекта приводится ниже.

Этап работы над проектом	**Критерий**	**Характеристика критерия**
Подготовительный	Актуальность	Необходимость и обоснованность выбора темы проекта в настоящее время, возможность разрешения противоречий, преодоления каких-либо практических трудностей или неудобств
Планирование	Осведомленность	Комплексное использование источников и литературы по проблеме, свободное владение материалом, сформированность ресурсной базы
Междисциплинарная проектная деятельность	Компетентность	Соотношение изученного и представленного в проекте материала, грамотность, хороший вкус
	Самостоятельность	Выполнение деятельности самостоятельно учащимися, проявление коммуникативных качеств
Результаты	Значимость	Возможность применения
	Системность	Выделение обобщенного способа действия, умение его применять в конкретных задачах
	Структурированность	Системные связи в проекте, логика его выполнения
	Интегративность	Единство проектной работы при яркой выраженности ее междисциплинарного характера
	Креативность	Новые идеи и решения

Представление продукта проектной деятельности	Презентабельность (публичное представление)	Формы представления результата проектной работы (доклад, презентация, постер, фильм, макет, реферат и др.), которые имеют общую цель, согласованные методы и способы деятельности, достигающие единого результата. Наглядное представление хода исследования и его результатов в результате совместного решения проблемы авторами проекта.
	Коммуникативность	Способность авторов проекта четко, стилистически грамотно и в тезисно изложить этапы и результаты своей деятельности.
	Апробация	Распространение результатов и продуктов проектной деятельности или рождение нового проектного замысла, связанного с результатами предыдущего проекта.

Проекты оцениваются по десятибалльной школе.

Разумеется, этот способ оценивания не является единственным или обязательным. Речь идет лишь о том, что учитель при подготовке междисциплинарного проекта должен определить критерии, способы оценивания, баллы, в которых будет оцениваться работа, и представить все это в портфолио проекта.

Таким образом, мы видим, что многообразие вариантов проектной деятельности предоставляет большую свободу педагогам, использующим данную педагогическую технологию. В реальной педагогической деятельности далеко не все проекты имеют отрефлексированное оформленное портфолио. Однако сам факт существования данной схемы проекта, сформированность определенных традиций в этой области, требуют от учителей освоения технологии оформления портфолио проекта, которое является еще и важным средством обобщения педагогического опыта, обмена педагогическими наработками.

3.2. Учебная дискуссия как педагогическая технология

Среди современных образовательных технологий учебной дискуссии принадлежит одно из заметных мест.

Что такое учебная дискуссия? Как отмечает М. В. Кларин[69], использование этого вида учебной работы столь многообразно, а его название столь популярно, что им нередко обозначают самые разные способы организации учебной работы, лишь бы они включали обмен высказываниями. Нередко под название «дискуссия» подпадает и обсуждение, участники которого высказывают дополняющие и уточняющие сведения, соображения. В отличие от обсуждения как обмена мнениями, дискуссией нередко называют обсуждение-спор, столкновение точек рения, позиций, подходов и т.д. В то же время дискуссию нередко смешивают с полемикой, целеустремленным, эмоциональным, заведомо пристрастным отстаиванием уже имеющейся, сформированной и неизменной позиции. В понимание этого способа обучения включают следующие признаки:

- работа группы лиц, выступающих обычно в ролях ведущих и участников;
- соответствующая организация места и времени работы;
- процесс общения протекает как взаимодействие участников;
- взаимодействие включает высказывания, выслушивание, а также использование невербальных выразительных средств;
- направленность на достижение учебных целей.

В определениях такого рода, как и во многих попытках формализовать живой учебный процесс, стремление описать и зафиксировать видимые признаки нередко оборачивается ускользанием главного, сущностного. ***Главными чертами учебной дискуссии***, по словам М. В. Кларина, *является* то, что она представляет собой *целенаправленный* и *упорядоченный* обмен идеями, суждениями, мнениями в группе ради поиска истины (точнее, истин), причем все участники – каждый по-своему – участвуют в организации этого обмена. Целенаправленность дискуссии – это не подчинение ее задачам, которые важны только учителю, но ясная для каждого ученика устремленность к поиску нового знания-ориентира (для последующей самостоятельной

[69] Использован материал из книги Кларина М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта) – Рига, НПЦ «Эксперимент», 1995. – 176 с.

работы), знания-оценки (фактов, явлений). Взаимодействие в учебной дискуссии строится не просто на поочередных высказываниях, вопросах и ответах, но на содержательно направленной самоорганизации участников – то есть обращении учеников друг к другу и к учителю для углубленного и разностороннего обсуждения самих идей, точек зрения, проблемы. Сущностной чертой учебной дискуссии является диалогическая позиция педагога, которая реализуется в предпринимаемых им специальных организационных усилиях, задает тон обсуждению, соблюдению его правил всеми участниками.

Учебная дискуссия направлена на реализацию двух групп задач, имеющих одинаковую важность:

1. Задачи конкретно-содержательные:

- осознание детьми противоречий и трудностей, связанных с обсуждаемой проблемой;
- актуализация ранее полученных знаний;
- творческое переосмысление возможностей применения знаний, и др.

2. Организационные задачи:

- распределение ролей в группах;
- соблюдение правил и процедур совместного обсуждения, выполнение принятой роли;
- выполнение коллективной задачи;
- согласованность в обсуждении проблемы и выработка общего, группового подхода, и т.д.

Исследования по использованию дискуссии в различных условиях обучения свидетельствуют о том, что она уступает прямому изложению по эффективности передачи информации, но высокоэффективна для закрепления сведений, творческого осмысления изученного материала и формирования ценностных ориентаций.

В дискуссии выделяют три этапа: подготовительный, основной и этап подведения итогов и анализа.

1. Подготовительный этап.

Подготовительный этап, как правило, начинается за 7-10 дней до проведения дискуссии. Учебные дискуссии, особенно на первых порах, при обучении класса их проведению, должны быть хорошо подготовлены. Для подготовки и проведения дискуссии формируется временную группу (до пяти человек), задачами которой являются:

- подготовка дискуссии: выделение в теме проблемных вопросов; подбор материала, который должны освоить все учащиеся для того, чтобы дискуссия была более плодотворной и содержательной; проверка готовности класса к обсуждению; определение круга докладчиков или экспертов (если это необходимо); подготовка помещения, информационных материалов, средств фиксации хода обсуждения и т.д.

- выбор варианта ведения дискуссии;

- проведение «мозговой атаки»;

- выработка правил;

- пересмотр и переформулирование в процессе дискуссии целей, проблем, если обсуждение зашло в тупик;

- выявление и обсуждение разногласий или расхождений точек зрения;

- обеспечение для участников возможности дать выход чувствам, поделиться переживаниями (как реакция на происходящее во время дискуссии).

В отличие от дискуссии в воспитательном процессе, учебная дискуссия проводится тогда, когда все учащиеся владеют полной информацией или суммой знаний по теме обсуждения, иначе ее эффективность будет низка.

2. Основной этап.

Для преподавателя во время проведения дискуссии важны три момента: время, цель, итог. Начинается дискуссия с вступления ведущего, которое не должно продолжаться более 5-10 минут. Во вступлении ведущий должен раскрыть основные моменты темы и наметить проблемы для обсуждения.

Этапы проведения дискуссии:

- Постановка проблемы.
- Разбивка участников на группы.
- Обсуждение проблемы в группах.
- Представление результатов обсуждения.
- Продолжение обсуждения и подведение итогов.

Приемы введения в дискуссию:

- изложение проблемы или описание конкретного случая; демонстрация кинофильма;

- демонстрация материала (объекты, иллюстративный материал, архивные материалы и т.д.);

- приглашение экспертов (в качестве экспертов выступают люди, достаточно хорошо осведомленные в обсуждаемых вопросах);

- использование текущих новостей;

- магнитофонные записи;

- инсценировка, ролевое разыгрывание какого-либо эпизода;

- стимулирующие вопросы и т.д.

При планировании работы на подготовительном этапе выбирается форма проведения дискуссии и после вступительного слова ведущего дискуссия продолжается в выбранной форме.

В процессе дискуссии каждый из участников выполняет определенную роль и строго следует принятым на себя вместе с ролью обязанностям. Для повышения эффективности, распределение ролей должно происходить заранее и один и тот же ученик должен опробовать все роли. ***Роли*** должны быть следующими:

- ведущий – решает все задачи организации обсуждения вопроса, вовлекает в обсуждение всех членов группы;
- аналитик (критик) – задает вопросы участникам по ходу обсуждения проблемы, подвергает сомнению высказанные предложения, идеи и мысли;
- протоколист (секретарь) – фиксирует все, что относится к решению проблемы, обычно представляет мнение группы для всего класса;
- наблюдатель – оценивает участие каждого члена группы в дискуссии на основе выделенных заранее (учителем) критериев;
- хранитель времени – соблюдает временные рамки обсуждения.

В зависимости от формы и целей дискуссии возможны и другие роли. По ходу дискуссии от преподавателя требуется, чтобы его участие не сводилось к директивным репликам или высказыванию собственных суждений.

Продуктивность генерации идей повышается, когда преподаватель:

- дает время на обдумывание ответов;

- избегает неопределенных, двусмысленных вопросов;

- обращает внимание на каждый ответ (не игнорирует ни одного ответа);

- изменяет ход рассуждений ученика – расширяет мысль или меняет ее направленность;

- уточняет, проясняет высказывания учащихся, задавая уточняющие вопросы;

- предостерегает от чрезмерных обобщений;

- побуждает учащихся к углублению мысли.

Включение острых злободневных вопросов в учебную дискуссию

• Острыми злободневными являются дискуссионные вопросы, вызывающие сильные реакции у части населения.

• Изучение острых злободневных тем в школе допустимо, учащимся необходим опыт обращения к такого рода темам и вопросам. Их изучение в школе должно быть беспристрастным, разносторонним, должно помочь учащимся ориентироваться в такого рода вопросах в будущем.

• При изучении спорных вопросов в школе недопустима индоктринация, целью такого изучения должно быть умение подходить к вопросам с различных сторон.

• От учителя, проводящего изучение спорного вопроса, требуется хорошая подготовка. Дезинформация учащихся еще хуже, чем отсутствие у них информации.

• Решение о том, включить ли в обсуждение дисскусионные вопросы, должно основываться на их актуальности, подготовленности и зрелости учеников, а также целях и задачах школы.

Выбор дискуссионной темы для изучения в классе всегда проблематичен для учителя. Основные критерии, применяемые в практике и рекомендуемые для практики, складывались эмпирическим, опытным, путем, их можно объединить в два основных – уместность и удобство для учебного процесса. Если раскрыть их подробнее, то в перечне ориентиров для учителя будут следующие.

Ориентиры для учителя в выборе темы:

• соответствие темы дидактическим задачам;

• значение и своевременность, значимость для всех членов общества, •подготовленность самого учителя;

• достаточная зрелость учащихся для понимания и подробного изучения;

• отсутствие у учащихся чрезмерной эмоциональной напряженности, связанной с данной проблемой.

Предмет особого внимания учителя:

• самостоятельность суждений учащихся;

• недопустимость какого бы то ни было открытого или косвенного давления со стороны учителя, поддержки им той или иной точки зрения;

• возможность для учащихся самостоятельно прийти к решению. Разумеется, учитель может высказать и свое мнение, однако, чтобы предупредить его влияние на учащихся, это обычно происходит к концу обсуждения, в самом же начале учителю рекомендуется предупредить класс, что целью дискуссии не является достижение некоей единой и «единственно верной» точки зрения. Чтобы предупредить или снять чрезмерный эмоциональный накал дискуссии, учитель может с самого начала ввести ряд правил. К их числу относятся, например, такие.

Правила ведения дискуссии

• Выступления должны проходить организованно, каждый участник может выступать только с разрешения председательствующего (ведущего); повторные выступления могут быть только отсроченными; недопустима перепалка между участниками.

• Каждое высказывание должно быть подкреплено фактами.

• В обсуждении следует предоставить каждому участнику возможность высказаться.

• Каждое высказывание, позиция должны быть внимательно рассмотрены.

• В ходе обсуждения недопустимо «переходить на личности», навешивать ярлыки, допускать уничижительные высказывания и т.п.

При обсуждении спорных вопросов учителю нередко приходится использовать проясняющие приемы. К их числу относится просьба прояснить высказывание, уточнить употребляемые понятия, указать источники фактических явлений и т.д. Один из эффективных проясняющих приемов – использование простой таблицы на доске, куда записываются высказываемые мнения.

В проведении учебных дискуссий значительное место принадлежит созданию атмосферы доброжелательности и внимания к каждому. Так, безусловным правилом является общее заинтересованное отношение к учащимся, когда они чувствуют, что преподаватель выслушивает каждого из них с равным вниманием и уважением – как к личности, так и к высказываемой точке зрения.

Подводя текущие итоги обсуждения, необходимо остановиться на одном из следующих моментов дискуссии: резюме сказанного по основной теме; обзор представленных данных, фактических сведений; суммирование, обзор того, что уже обсуждено, и вопросов, подлежащих дальнейшему обсуждению; переформулирование, пересказ всех сделанных к данному моменту выводов; анализ хода обсуждения вплоть до текущего момента.

Этап подведения итогов и анализа дискуссии

Общий итог в конце дискуссии – это не столько конец размышления над данной проблемой, сколько ориентир в дальнейших размышлениях, возможный отправной момент для перехода к изучению следующей темы. Важно заранее продумать форму подведения итогов, которая соответствует ходу и содержанию дискуссии. Итог может подводиться в простой форме краткого повторения хода дискуссии и основных выводов, к которым пришли группы, и определения перспектив или в творческой форме – презентация, плакат (стенгазета), коллаж, эссе, стихотворение, миниатюра и др. Возможен итог в виде схемы (например, кластера) и т.д.

Анализ и оценка дискуссии повышают ее педагогическую ценность и развивают коммуникативные навыки учащихся. Анализироваться должно выполнение как содержательных, так и организационных задач.

В ходе анализа целесообразно совместно обсудить следующие вопросы:

- Выполнила ли групповая дискуссия намеченные задачи?
- В каком отношении не достигли успеха?
- Отклонились ли от темы?
- Принимал ли каждый участие в обсуждении?
- Были ли случаи монополизации обсуждения?

С целью экономии времени вопросы могут быть предложены в качестве опросника. В зависимости от цели анализа учитель может

обобщать или не обобщать высказывания детей. Более глубокий анализ можно провести, записав дискуссию на магнитофон.

Для анализа своего поведения в ходе дискуссии педагогу целесообразно ответить на следующие вопросы (*М. В. Кларин*):

1. Поставил(а) ли я обоснованную цель?

2. Соответствовала ли выбранная тема форме дискуссии?

3. Удалось ли мне добиться активного участия ребят в обсуждении?

4. Побуждал(а) ли участвовать или, наоборот, останавливала желающих высказаться?

5. Удавалось ли мне препятствовать монополизации обсуждения?

6. Поддерживал(а) ли я робких учеников?

7. Использовал(а) ли я открытые вопросы, побуждающие к обсуждению?

8. Побуждала ли я учеников к постановке исследовательских вопросов, поиску гипотетических решений?

9. Удерживал(а) ли я внимание учащихся на теме обсуждения?

10. Не занимал(а) ли я доминирующую позицию?

11. Подводил(а) ли я промежуточные итоги, суммировала(а) ли точки зрения, чтобы усилить внутреннюю связность дискуссии?

12. Что удалось мне лучше всего?

13. Что удалось мне хуже всего?

14. Какие приемы (перечислить) я применял(а), чтобы сделать дискуссию более эффективной?

15. Какие приемы (перечислить) снижали эффект дискуссии?

Формы дискуссии:

Круглый стол – беседа, в которой на равных участвует небольшие группы учащихся (5 человек), которые последовательно обсуждают поставленные вопросы.

Заседание экспертной группы, первый вариант. Обычно 4-6 участников, с заранее назначенным председателем, которые обсуждают намеченную проблему, а затем излагаются свои позиции всему классу. В процессе дискуссии остальная группа является молчаливым участником, не имея право вступить в обсуждение. Данная форма напоминает телевизионные «Ток-шоу» и эффективна только в случае выбора актуальной для всех темы.

Заседание экспертной группы, второй вариант. На подготовительном этапе учащиеся разбиваются на микрогруппы, каждая микрогруппа самостоятельно обсуждает поставленную проблему и выбирает эксперта, который будет представлять мнение группы. На основном этапе обсуждение происходит между экспертами – представителями групп. Группы не имеют права вмешиваться в обсуждение, но могут, в случае необходимости, взять «тайм-аут» и отозвать эксперта для консультаций.

Форум – обсуждение, сходное с первым вариантом «заседания экспертной группы», в ходе которого эта группа вступает в обмен мнениями с «аудиторией».

Мозговой штурм проводится в два этапа. На первом этапе класс, разбившись на микрогруппы, выдвигает идеи для решения поставленной проблемы. Этап продолжается от 15 минут до 1 часа. Действует строгое правило: «Идеи высказываются, фиксируются, но не обсуждаются». На втором этапе происходит обсуждение выдвинутых идей. При этом группа, высказывавшая идеи, сама их не обсуждает. Для этого либо каждая группа посылает представителя со списком идей в соседнюю группу, либо заранее формируется группа экспертов, которая не работает на первом этапе.

Симпозиум – более формализованное по сравнению с предыдущим обсуждение, в ходе которого участники выступают с сообщениями (рефератами), представляющими их точки зрения, после чего отвечают на вопросы «аудитории». Симпозиум эффективен на этапе обобщения изученного. Для того чтобы все учащиеся выступили, обычно организуется несколько симпозиумов.

Дебаты – явно формализованное обсуждение, построенное на основе заранее фиксированных выступлений участников – представителей двух противостоящих, соперничающих команд (групп), – и опровержений. Вариантом этого вида обсуждений являются так называемые «парламентские дебаты», воспроизводящие процедуру обсуждения вопросов в Британском парламенте. В них обсуждение начинается с выступления представителей от каждой из сторон, после чего трибуна предоставляется для вопросов и комментариев участников поочередно от каждой стороны.

Судебное заседание – обсуждение, имитирующее судебное разбирательство (слушание дела).

Перекрестная дискуссия является одним из методов технологии развития критического мышления. Для организации перекрестной дискуссии необходима тема, объединяющая две противоположные точки зрения. На первом этапе каждый из учащихся индивидуально пишет по три-пять аргументов в поддержку каждой из точек зрения. Аргументы обобщаются в микрогруппах, и каждая микрогруппа представляет список из пяти аргументов в пользу одной точки зрения и пяти аргументов в пользу второй точки зрения. Составляется общий список аргументов. После этого класс делится на две группы – в первую группу входят те, кому ближе первая точка зрения, во вторую – те, кому ближе вторая точка зрения. Каждая группа ранжирует свои аргументы по степени важности. Дискуссия между группами происходит в перекрестном режиме: первая группа высказывает свой первый аргумент – вторая группа его опровергает – вторая группа высказывает свой первый аргумент – первая группа его опровергает и т.д.

Учебный спор-диалог. Для данной формы также необходима тема с двумя противоположными точками зрения. На подготовительном учащиеся делятся на четверки, в каждой четверке определяются два пары: одна будет отстаивать первую точку зрения, другая – вторую. После этого все готовятся к дискуссии – читают литературу по теме, подбирают примеры и т.д. На основном этапе учащиеся сразу садятся по четверкам и одновременно происходят дискуссии между парами в четверках. Когда дискуссии почти закончены, преподаватель дает задание парам поменяться ролями – те, кто отстаивал первую точку зрения, должны отстаивать вторую и наоборот. При этом аргументы, которые уже высказаны противоположной парой, повторяться не должны. Дискуссия продолжается.

Выше мы привели перечень различных видов обсуждения, хотя в практике они нередко обозначаются одним и тем же словом – «дискуссия». Несколько особняком среди них стоит так называемая «техника аквариума». Такое название получил особый вариант организации коллективного взаимодействия, который выделяется среди форм учебной дискуссии. Эта разновидность дискуссии обычно применяется при работе с материалом, содержание которого связано с противоречивыми подходами, конфликтами, разногласиями.

Организация учебного процесса по модели «техника аквариума»

1. Постановка проблемы, ее представление классу исходит от учителя.

2. Учитель делит класс на подгруппы. Обычно они располагаются по кругу.

3. Учитель либо участники каждой из групп выбирают представителя, который будет представлять позицию группы всему классу.

4. Группам дается время, обычно небольшое, для обсуждения проблемы и определения общей точки зрения.

5. Учитель просит представителей групп собраться в центре класса, чтобы высказать и отстоять позицию своей группы в соответствии с полученными от неё указаниями. Кроме представителей, никто не имеет права высказаться, однако участникам групп разрешается передавать указания своим представителям записками.

6. Учитель может разрешить представителям, равно как и группам, взять тайм-аут для консультаций.

7. «Аквариумное» обсуждение проблемы между представителями групп заканчивается либо по истечении заранее установленного времени, либо после достижения решения.

8. После такого обсуждения проводится его критический разбор всем классом. Данный вариант проведения дискуссии интересен тем, что здесь делается упор на сам процесс представления точки зрения, ее аргументации. Включенность всех участников достигается участием каждого в начальном групповом обсуждении, после чего группа заинтересованно следит за работой и поддерживает связь со своими представителями. В поле внимания всего класса находятся всего пять-шесть говорящих, это сосредоточивает восприятие на основных позициях. Сам способ «аквариумной» аранжировки класса заимствован из практики проведения групповых психологических тренингов и дает возможность учащимся прочувствовать тонкости поведения центральных участников – представителей групп. Последующее обсуждение позволяет учителю выделить как содержательные, так и процедурные моменты дискуссии. «Техника аквариума» не только усиливает включенность детей в групповое обсуждение проблем, развивает навыки участия в групповой работе, совместном принятии решений, но и дает

возможность проанализировать ход взаимодействия участников на межличностном уровне.

Организация учебного процесса по модели «учебный спор-диалог»

В описаниях опыта педагогов, работающих по этой модели, можно выделить несколько основных моментов. Первостепенными М. В. Кларин считает те из них, которые связаны с содержательной стороной учебного процесса.

1. ***Выбор темы***. Определяющими здесь являются как задачи курса, так и интересы самого преподавателя. Критерием отбора является и возможность (для преподавателя) подготовить две подкрепленные учебными материалами (т.е. аргументируемые) расходящиеся позиции, точки зрения. Эти позиции, естественно, должны быть доступны освоению учащимися. Такого рода тематика распространена в предметном содержании, связанном с проблемами экологии, энергетики, социальной политики, обществоведения; к ней относятся и вопросы, затрагиваемые в курсах таких предметов, как литература, естествоведческие дисциплины.

2. ***Подготовка учебных материалов***. Для каждого из двух отраженных в учебном споре-диалоге позиций обычно готовятся следующие материалы:

– постановка задачи для каждой из команд;

– описание последовательности спора-диалога, а также тех совместных действий, которые входят в каждый из его этапов;

– характеристика отстаиваемой позиции, сопровождаемая перечнем основных аргументов в ее пользу;

– источник данных (включая библиографию), на основе которых выдвигаются и развиваются аргументы.

3. ***Организация самого спора-диалога***. Важнейшим требованием является создание обстановки сотрудничества, а также разнородность состава подгрупп. Обычно, чтобы создать нужную обстановку, учителя прибегают к случайному распределению учащихся на подгруппы, дают установку на то, чтобы подгруппа обязательно выработала общее мнение (консенсус), а также подготовила общий доклад, на основе которого оценку получают все члены подгруппы. Исследователи особенно настоятельно отмечают значение разнородности подгрупп:

мальчики – девочки, дети из богатых и малообеспеченных семей, различных этнических групп. Разнородность усиливает поляризацию точек зрения и, вместе с тем, в конечном итоге помогает прийти к лучшему пониманию того, как можно выявлять и преодолевать расхождения и разногласия.

4. ***Руководство ходом спора-диалога***. Учитель инструктирует участников обсуждения в парах, выделяя при этом следующие основные моменты.

– *Освоение точек зрения* (позиций). *Например*: «Вместе с партнером продумайте аргументацию вашей позиции. Прочтите материалы, продумайте, как сделать изложение аргументов более убедительным. Убедитесь в том, что вы оба владеете аргументацией настолько, что ваши оппоненты будут в состоянии усвоить излагаемые вами сведения и идеи.»

– *Изложение точек зрения*. *Например*: «Вашей паре предстоит совместно изложить свою точку зрения, и делать это нужно энергично и убедительно. Тщательно выслушайте и усвойте точку зрения оппонентов. Делайте заметки, проясняйте все, что кажется непонятным.»

– *Обсуждение проблемы*. *Например*: «Отстаивая свою позицию, приводите все имеющиеся в вашем распоряжении аргументы. Критически прислушивайтесь к точке зрения ваших оппонентов, просите их привести факты, поддерживающие их точку зрения и выдвигаемые ими контраргументы. Не забывайте, что вы обсуждаете сложный вопрос и вам нужно знать обе стороны дела, чтобы подготовить хороший доклад.»

– *Смена точек зрения*. *Например*: «Работая в паре, попытайтесь представить позицию ваших оппонентов так, как если бы вы были на их месте. Добавьте сами известные вам фактические сведения, попытайтесь развить их точку зрения, связывая с ней все изученные вами сведения».

– *Выработка решения*. *Например*: «Подведите итоги лучшим аргументам с обеих сторон. Вырабатывайте общую точку зрения (консенсус), основанную на фактических сведениях. Изменяйте свою точку зрения, только когда для этого есть достаточные фактические и логические основания. Напишите доклад, включающий фактические данные и ход рассуждений, обосновывающие точку зрения, выработанную вашей группой.»

Важным моментом реализации данной модели является соблюдение правил. Учитель обращает специальное внимание на то, чтобы ввести и соблюдать правила обсуждения во время учебного спора-диалога.

Правила ведения спора-диалога:

1. Я критикую идеи, а не людей.

2. Моя цель не в том, чтобы «победить», а в том, чтобы прийти к наилучшему решению.

3. Я побуждаю каждого из участников к тому, чтобы участвовать в обсуждении и усваивать всю нужную информацию.

4. Я выслушиваю соображения каждого, даже если я с ними не согласен(на).

5. Я пересказываю (делаю парафраз) то, что мне не вполне ясно.

6. Я сначала выясняю все идеи и факты, относящиеся к обеим позициям, а затем пытаюсь совместить их так, чтобы это совмещение давало новое понимание проблемы.

7. Я стремлюсь осмыслить и понять оба взгляда на проблему.

8. Я изменяю свою точку зрения, когда факты дают на это ясное основание.

Использование этой модели построения учебного процесса имеет ряд достоинств.

К их числу относятся: более глубокое по сравнению с обычным усвоение предметного содержания; высокая способность к переносу; применение знаний, обобщений в самых различных ситуациях; выработка более глубоких решений и подходов к обсуждаемым проблемам; развитие творческого мышления; гораздо большее количество идей, их глубина, оригинальность, эмоциональная вовлеченность, интерес и воодушевление учащихся в ходе учебного процесса.

Как могло бы показаться на первый взгляд, содержащиеся в учебном споре-диалоге моменты расхождений, несогласия, столкновения мнений способны отрицательно влиять на взаимоотношения между одноклассниками. Однако, как отмечает М. В. Кларин, использование этой модели улучшает взаимоотношения между учащимися, повышает уверенность каждого в своих учебных возможностях, т.е. улучшает самооценку, отношение к учебному предмету и обучению в целом.

Организация учебного процесса по модели «учебные дебаты»

Учебные дебаты являются одной из популярных интерактивных форм организации учебного процесса**.** В основе дебатов – свободные высказывания, обмен мнениями по предложенному учащимся тематическому тезису. Участники дебатов приводят примеры, факты, аргументируют, логично доказывают, поясняют, дают информацию и т.п. Процедура дебатов не допускает личностных оценок, эмоциональных проявлений. Обсуждается тема, а не отношение к ней отдельных участников. В этом плане дебаты приучают учащихся к культуре устного выступления, умению слушать и слышать других, оцениванию собственных возможностей.

Например, при обсуждении педагогических тем можно дебатировать следующие тезисы: «Ненужные эксперименты в российском образовании», «Студенты стремятся получить диплом, а не образование», «Внутренняя культура человека обязательно проявляется в его каждодневном внешнем поведении» и т.п.

Процедура проведения учебных дебатов

Дебаты организует и проводит председатель. Он не имеет права участвовать в самой дискуссии, поскольку является незаинтересованным лицом.

Председателю помогает секретарь, который информирует ораторов о времени, отведенном на выступление, а также ведет документацию дебатов.

Перед дебатами участники занимают места в следующем порядке:

1) справа от председателя – защитники тезиса (4 человека);
2) слева от председателя – противники тезиса (4 человека);
3) в конце аудитории, посередине – лица, которые не имеют определенной точки зрения (так называемое «болото»).

Каждый оратор должен начинать свое выступление обращением к ведущему дискуссии «Уважаемый Председатель…»

Участники дискуссии обращаются друг к другу «Уважаемый коллега …»

В дебатах выступают поочередно защитники и противники тезиса. Первым выступает тот, кто защищает тезис и одновременно его

развивает. После него выступает главный оратор от оппозиции, который формулирует и защищает антитезис. Далее роли распределяются следующим образом:

1) вторые номера обеих сторон приводят аргументы в пользу своего тезиса (антитезиса);

2) третьи номера опровергают аргументы соперников;

3) четвёртые номера подытоживают все, что было высказано обеими сторонам во время дебатов. Последним выступает четвертый номер команды, который защищает антитезис.

После выступления главных ораторов начинаются дебаты в зале. Каждый из присутствующих имеет право голоса (в том числе и члены команд). Выступающие по очереди представляют стороны защитников и противников тезиса. Выступающий подходит к соответствующей стороне кафедры. Дебаты продолжаются до тех пор, пока все желающие не выскажутся или до соответствующей команды председателя.

Участники на протяжении всего времени дебатов имеют право задавать вопросы и давать информацию. Для этого необходимо встать с места, поднять руку и сказать: «Вопрос» или «Информация». Выступающий имеет право удовлетворить или отклонить желание участника словами «Пожалуйста» или «Нет, спасибо». Желательно, чтобы вопросы и информация со стороны участников не превышали 2-3 предложений.

Выступающий и председатель могут в любой момент остановить человека, который задает вопрос или сообщает информацию.

Регламент: для первых номеров – 5 минут, вторых-четвертых – 3-4 минуты. Участники дебатов – по 2 минуты. За соблюдением процедуры регламента следит секретарь.

После дебатов проводится голосование, в котором все высказываются в пользу выбранной позиции. При голосовании оцениваются аргументы, представленные сторонами. Лица, которые не имели определенной позиции, присоединяются к защитникам или противника тезиса, занимая соответствующие места рядом с ними.

3.3. Кейс-метод как педагогическая технология

Существуют различные обозначения данной технологии обучения, хотя это различия в нюансах. В зарубежных публикациях приходилось встречаться с такими подходами, как метод изучения ситуаций

(case studies), деловых историй (case stories) и, наконец, просто метод кейсов (case method). В российских, а также русскоязычных изданиях чаще всего говорится о методе конкретных ситуаций, деловых ситуаций, кейс-методе.

Проблема внедрения кейс-метода в практику образования в настоящее время является весьма актуальной, что обусловлено двумя тенденциями:

- первая вытекает из общей направленности развития образования, его ориентации не столько на получение конкретных знаний, сколько на формирование профессиональной компетентности, умений и навыков мыслительной деятельности, развитие способностей личности, среди которых особое внимание уделяется способности к обучению, смене парадигмы мышления, умению перерабатывать огромные массивы информации;

- вторая вытекает из развития требований к обучающемуся, который, должен обладать также способностью оптимального поведения в различных ситуациях, отличаться системностью и эффективностью действий в условиях неопределенности.

Кейс-метод (кейс-стади, метод ситуаций) – образовательная технология, использующая описание реальных экономических и социальных ситуаций (от англ. case – «случай»).

Он может быть назван методом анализа конкретных ситуаций. Суть метода довольно проста: для организации обучения используются описания конкретных ситуаций (от англ. «case» – случай). Учащимся предлагают осмыслить реальную жизненную ситуацию, описание которой одновременно отражает не только какую-либо практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы. При этом сама проблема не имеет однозначных решений. Кейс-метод выступает и специфическим практическим методом организации учебного процесса, методом дискуссий с точки зрения стимулирования и мотивации учебного процесса, а также методом лабораторно-практического контроля и самоконтроля.

В нем дается наглядная характеристика практической проблемы и демонстрация поиска способов её решения. Наконец, по критерию практичности он представляет собой чаще всего практически-проблемный метод.

Кейс-метод обучения зародился в Гарвардской школе бизнеса в начале XX века. В 1920 г. преподаватели Гарвардской школы бизнеса пришли к выводу, что не существует учебников, подходящих для аспирантской программы в бизнесе. Их первым решением данной проблемы было интервью с ведущими практиками бизнеса и написание подробных отчетов о том, чем занимались эти менеджеры, а также о факторах, влияющих на их деятельность. Слушателям давались описания определенной ситуации, с которой столкнулась реальная организация в своей деятельности для того, чтобы ознакомиться с проблемой и найти самостоятельно и в ходе коллективного обсуждения решение. Первые подборки кейсов были опубликованы в 1925 году в Отчетах Гарвардского университета. После издания сборника кейсов, вся система обучения менеджменту в Гарвардской школе была переведена на методику case-study (обучение на основе реальных ситуаций). В настоящее время сосуществуют две классические школы case-study – Гарвардская (американская) и Манчестерская (европейская). В рамках первой школы целью метода является обучение поиску единственно верного решения, вторая – предполагает многовариантность решения проблемы. Сегодня метод case-study завоевал ведущие позиции в обучении, активно используется в зарубежной практике бизнес-образования и считается одним из самых эффективных способов обучения студентов навыкам решения типичных проблем. Американские кейсы больше по объему (20-25 страниц текста, плюс 8-10 страниц иллюстраций), европейские кейсы в 1,5-2 раза короче. В последние годы кейс-методы обучения нашли широкое применение в медицине, юриспруденции, математике, культурологи, политологии, экономике, бизнес-образовании.

Метод case-study (или, как писали в двадцатые годы, «метод казусов») был известен преподавателям экономических дисциплин в нашей стране еще в 20-е годы XX столетия. В сентябре 1926 года состоялась конференция преподавателей по экономическим дисциплинам в совпартшколах, на которой рассматривались вопросы применения различных методов и методик обучения, в том числе метод казусов. В период с октября 1924 г. по октябрь 1925 г. преподаватели совпартшкол ознакомились с методом казусов в одном из американских экономических журналах Гарвардского университета. Метод case-

study, достоинства которого так хорошо понимали преподаватели экономических дисциплин, тем не менее, не применялся в СССР достаточно долго. Интерес к нему возник лишь в конце двадцатого столетия. В последние годы происходит быстрое распространение метода в образовании, но при этом возникают и определённые трудности. Прежде всего, они связаны с поверхностным отношением преподавателей к методологической основе метода. Часто возникают ситуации, когда под использованием метода кейс-стади подразумевается привнесение в учебный процесс «псевдо» ситуаций, так называемых «примеров из жизни», а образовательная дискуссия подменяется разговором «про жизнь». В тоже время, кейс-метод может стать реальным средством повышения профессиональной компетентности преподавателя, способом соединения теоретического и практического содержания в обучении.

Кейс – название произошло от латинского термина «casus (от англ. *case* – «обстоятельства») – реальный, запутанный или необычный случай, на котором разбираются теоретические идеи. Кроме этого, иногда используется термин «кейс-технологии» как «папка с учебными материалами». Метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач – ситуаций (решение кейсов). Метод кейсов (кейс-метод, кейс-стади, метод конкретных ситуаций) – образовательная технология, использующая описание реальных экономических, социальных и бизнес-ситуаций.

Кейс-метод – метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач-ситуаций (кейсов).

Главное его предназначение – развивать способность находить решение проблемы и учиться работать с информацией. При этом акцент делается не на получение готовых знаний, а на их выработку, на *сотворчество* учителя и ученика! Суть кейс-технологии заключается в создании и комплектации специально разработанных учебно-методических материалов в специальный набор (кейс) и их передаче (пересылке)обучающимся.

Обучающиеся должны проанализировать ситуацию, разобраться в сути проблем, предложить возможные решения и выбрать лучшее из них. Кейсы базируются на реальном фактическом материале, или же приближены к реальной ситуации.

Анализ конкретных учебных ситуаций (case study) – метод обучения, предназначенный для совершенствования навыков и получения опыта в следующих областях: выявление, отбор и решение проблем; работа с информацией – осмысление значения деталей, описанных в ситуации; анализ и синтез информации и аргументов; работа с предположениями и заключениями; оценка альтернатив; принятие решений; слушание и понимание других людей – навыки групповой работы.

Непосредственная *цель метода case-study* – проанализировать как индивидуально, так и в составе группы ситуацию (кейс), возникающую при конкретном положении дел; выявлять ключевые проблемы, генерировать альтернативные пути решения и оценивать их, выбирать оптимальное решение и формировать программы действий. Помимо этих целей при применении анализа ситуаций достигаются и дополнительные эффекты. Так, обучаемые получают коммуникативные навыки; развивают презентационные умения; формируют интерактивные умения, позволяющие эффективно взаимодействовать и принимать коллективные решения; приобретают экспертные умения и навыки; учатся учиться, самостоятельно отыскивая необходимые знания для решения ситуационной проблемы.

Кейс-технология – это интерактивная технология для краткосрочного обучения, на основе реальных или вымышленных ситуаций, направленная не столько на освоение знаний, сколько на формирование у слушателей новых качеств и умений. Одной из важнейших характеристик кейс-метода является умение воспользоваться теорией, обращение к фактическому материалу. Однако главное его предназначение – развивать способность прорабатывать различные проблемы и находить их решение, другими словами научиться работать с информацией.

Ситуационные задачи могут быть связаны с проблемами прошлого, настоящего и даже будущего времени.

Хороший кейс это не просто качественное описание той или иной ситуации. Это информация, изложенная таким способом, чтобы читатель погрузился в ту же самую ситуацию, что и сам создатель кейса, когда он впервые столкнулся с заинтересовавшим его случаем. Описание же, в свою очередь, предоставляет информацию, раскрывает ситуацию, расставляет акценты, подталкивает к заключениям и, таким образом, помогает прийти к определенным выводам.

У кейс-метода есть свои признаки и технологические особенности, позволяющие отличить его от других методов обучения.

Признаки кейс-метода:

- Наличие модели социально-экономической системы, состояние которой рассматривается в некоторый дискретный момент времени.
- Коллективная выработка решений.
- Многоальтернативность решений; принципиальное отсутствие единственного решения.
- Единая цель при выработке решений.
- Наличие системы группового оценивания деятельности.
- Наличие управляемого эмоционального напряжения обучаемых.

Технологические особенности кейс-метода:

Метод представляет собой специфическую разновидность исследовательской аналитической технологии, т.е. включает в себя операции исследовательского процесса, аналитические процедуры.

1. Метод выступает как технология коллективного обучения, важнейшими составляющими которой выступают работа в группе (или подгруппах) и взаимный обмен информацией.
2. Метод интегрирует в себе технологии развивающего обучения, включая процедуры индивидуального, группового и коллективного развития, формирования многообразных личностных качеств обучаемых.
3. Метод выступает как специфическая разновидность проектной технологии. В обычной обучающей проектной технологии идет процесс разрешения имеющейся проблемы посредством совместной деятельности, тогда как в кейс-методе идет формирование проблемы и путей ее решения на основании кейса, который выступает одновременно в виде технического задания и источника информации для осознания вариантов эффективных действий.
4. Концентрирует в себе значительные достижения технологии «создания успеха». В нем предусматривается деятельность по активизации школьников, стимулирование их успеха, подчеркивание достижений обучаемых. Именно достижение успеха выступает одной из главных движущих сил метода, формирования устойчивой позитивной мотивации, наращивание познавательной активности.

Классификация кейсов может производиться по различным признакам.

Различают «полевые» (основанные на реальном фактическом материале) и «кабинетные» (выдуманные) кейсы.

По наличию сюжета кейсы делятся на сюжетные и бессюжетные. Сюжетные кейсы обычно содержат рассказ о произошедших событиях, включают действия лиц и организаций. Бессюжетные кейсы, как правило, прячут сюжет, потому что четкое изложение сюжета в значительной степени раскрывает решение. Внешне они представляют собой совокупность статистических материалов, расчетов, выкладок, которые должны помочь диагностике ситуации, восстановлению сюжета.

Временная последовательность материала также накладывает отпечаток на жанровые особенности кейса. Кейсы в режиме от прошлого к настоящему характеризуются естественной временной последовательностью событий, позволяют хорошо выявлять причинно-следственные связи. Кейсы-воспоминания характеризуются тем, что время в них прокручивается назад: герои что-то вспоминают, сами воспоминания отрывочны, часто несистемные, фрагментарны, что создает затруднения по восстановлению временных цепочек. По сути дела анализ кейса сводится к реконструкции ситуации, ее осмыслению в аспекте той или иной познавательной парадигмы. Наконец, прогностические кейсы дают довольно подробное описание событий недавнего прошлого и настоящего, ставят задачу выработать наилучший вариант поведения «героя» в будущем.

Одним из широко используемых подходов к классификации кейсов является их ***сложность***. При этом различают:

1) иллюстративные учебные ситуации – кейсы, цель которых – на определенном практическом примере обучить учащихся алгоритму принятия правильного решения в определенной ситуации;

2) учебные ситуации – кейсы с формированием проблемы, в которых описывается ситуация в конкретный период времени, выявляются и четко формулируются проблемы; цель такого кейса – диагностирование ситуации и самостоятельное принятие решения по указанной проблеме;

3) учебные ситуации – кейсы без формирования проблемы, в которых описывается более сложная, чем в предыдущем варианте ситуация, где проблема четко не выявлена, а представлена в статистических

данных, оценках общественного мнения, органов власти и т.д. Цель такого кейса – самостоятельно выявить проблему, указать альтернативные пути ее решения с анализом наличных ресурсов;

4) прикладные упражнения, в которых описывается конкретная сложившаяся ситуация, предлагается найти пути выхода из нее. Цель такого кейса – поиск путей решения проблемы.

По структуре:

1) структурированные кейсы – короткое и точное изложение ситуации с конкретными цифрами и данными. Для такого типа кейсов существует определенное количество правильных ответов. Они предназначены для оценки знания и/или умения использовать одну формулу, навык, методику в определенной области знаний;

2) неструктурированные кейсы. Они представляют собой материал с большим количеством данных и предназначены для оценки стиля и скорости мышления, умения отделить главное от второстепенного и навыков работы в определенной области. Для них существуют несколько правильных вариантов ответов и обычно не исключается возможность нахождения нестандартного решения;

3) первооткрывательские кейсы могут быть как очень короткие, так и длинные. Наблюдение за решением такого кейса дает возможность увидеть, способен ли человек мыслить нестандартно, сколько креативных идей он может выдать за отведенное время. Если проходит групповое решение, то может ли он подхватить чужую мысль, развить её и использовать на практике.

По размеру:

1) полные кейсы (в среднем 20-25 страниц) предназначены для командной работы в течение нескольких дней и обычно подразумевают командное выступление;

2) сжатые кейсы (3-5 страниц) предназначены для разбора непосредственно на занятии и подразумевают общую дискуссию;

3) мини-кейсы (1-2 страницы), как и сжатые кейсы, предназначены для разбора в классе и зачастую используются в качестве иллюстрации к теории, преподаваемой на занятии.

По ***типу методической части*** кейсы бывают вопросными, при их разрешении обучающимся нужно дать ответы на поставленные вопросы, либо кейсы – задания, которые формулируют задачу или задание.

Источники кейсов. Кейс представляет собой результат научно-методической деятельности преподавателя. Как интеллектуальный продукт он имеет свои источники, которые можно представить следующим образом:

- общественная жизнь во всем своем многообразии выступает источником сюжета, проблемы и фактологической базы кейса;

- образование – определяет цели и задачи обучения и воспитания, интегрированные в метод case-study;

- наука – третий источник кейса, как отражательного комплекса. Она задает ключевые методологии, которые определяются аналитической деятельностью и системным подходом, а также множество других научных методов, которые интегрированы в кейс и процесс его анализа.

Основная задача практического кейса заключается в том, чтобы детально и подробно отразить жизненную ситуацию. По сути дела такой кейс создает практическую, что называется «действующую» модель ситуации. При этом учебное назначение такого кейса может сводиться к тренингу обучаемых, закреплению знаний, умений и навыков поведения (принятия решений) в данной ситуации. Такие кейсы должны быть максимально наглядными и детальными. Главный их смысл сводится к познанию жизни и обретению способности к оптимальной деятельности.

Выделенные выше источники кейсов являются базовыми, или первичными, поскольку они определяют наиболее значимые факторы воздействия на кейсы. Вместе с тем можно выделить и вторичные источники формирования кейсов, которые носят производный характер от описанных выше базовых источников:

1. Художественная и публицистическая литература, которая может подсказывать идеи, а в ряде случаев определять сюжетную канву кейсов по гуманитарным дисциплинам. Применение художественной литературы и публицистики придает кейсу культурологическую функцию, стимулирует нравственное развитие личности школьника.

2. Научность и строгость кейсу придают статистические материалы, при этом данные материалы могут играть роль непосредственного инструмента для диагностики ситуации, а могут выступать в качестве материала для расчета показателей.

3. Добротные материалы к кейсу можно получить посредством анализа научных статей, монографий и научных отчетов, посвященных той или иной проблеме. Использование научной литературы при разработке кейса придает ему большую строгость и корректность. Научная статья обычно характеризуется углубленным рассмотрением какого-либо вопроса; научная монография дает системную, всестороннюю характеристику предмета исследования; особенностью научного отчета является актуальность и новизна материала.

4. Неисчерпаемым источником материала для кейсов является Интернет с его ресурсами. Этот источник отличается значительной масштабностью, гибкостью и оперативностью.

Создание кейса

Примерная структура кейса

1. Ситуация – случай, проблема, история из реальной жизни.

2. Контекст ситуации – хронологический, исторический, контекст места, особенности действия или участников ситуации.

3. Комментарий ситуации, представленный автором.

4. Вопросы или задания для работы с кейсом.

5. Приложения.

В процессе ***работы над написанием кейса*** выделяются три основных этапа:

1 этап – выделение объекта исследования и его всестороннее изучение с целью выделения основной проблемы (проблем), определяющей содержание кейса

На данном этапе осуществляется обзор и анализ литературы (публикации, статистические данные и пр.) по интересующей теме, в ходе чего выявляется или реально существующая проблема, которую необходимо решить, или же рождается собственная идея, касающаяся положительных изменений в анализируемой ситуации. После того как будет принято решение о содержании Вашего кейса (это может быть один или несколько вопросов), необходимо определить его цели и сформулировать проблему, которую Вы хотите рассмотреть и, по возможности, решить, а также выбрать объект исследования и изучить наиболее доступные источники имеющейся об этом объекте информации. При этом можно использовать разные виды опросов: устные ин-

тервью, панельные исследования, анкетирование. После этого осуществите построение программной карты кейса, состоящей из основных тезисов, которые необходимо воплотить в тексте.

Помните, что *ситуация (проблема)*, которая будет Вами положена в основу кейса, *должна быть* актуальна, не иметь очевидного решения, соответствовать тематике учебного материала, характеризоваться отсутствием авторской оценки проблемы, а представленная информация кейса должна отличаться противоречивостью.

2 этап – анализ полученной информации

Сведите полученную информацию воедино. К настоящему моменту Вы собрали достаточное количество информации: опросили сведущих людей, изучили статьи и книги, ресурсы Интернета… Для того чтобы ситуация, описываемая в кейсе, была понятна вашим читателям, необходимо собрать имеющиеся данные воедино, а затем приступить к отбору и сортировке информации на смысловые блоки с целью ее дальнейшего анализа.

Поручите каждый блок материалов отдельным участникам проекта или их группам. Каждый участник или группа должны определить наиболее важные аспекты для данного блока информации, выделить приоритеты, решить, что необходимо знать читателям, чтобы понять ситуацию.

Постарайтесь сформулировать суть проблемы в нескольких фразах. Когда Вы будете делать это, Вы можете обнаружить, что необходимо больше информации. Если Вы удовлетворены способом, который избрали для описания проблемы, предлагаемой вниманию читателей, «разбейте» проблему на несколько частей. Каждая из частей будет представлять собой кусочек головоломки, который необходимо изучить до того, как вы сложите «картинку» и приступите к решению проблемы в целом. Обсудите это предложение с остальными участниками вашего проекта.

Разделив информацию на несколько частей, вы можете проанализировать имеющиеся у Вас данные, дополнить имеющиеся сведения, предложить варианты решений по каждому пункту. Когда Вы будете удовлетворены количеством, качеством и классификацией имеющейся у вас информации, можете приступить к следующему этапу – фактическому составлению кейса.

3 этап – написание кейса

Изложите проблему или вопрос, который вы хотите предложить читателям.

В детективных историях преступление обычно совершается в самом начале повествования, и детективу необходимо собрать имеющуюся информацию воедино, чтобы в ходе расследования найти ответы на все вопросы. Составление кейса Вы можете начать с постановки вопроса. Например, Вы можете начать с интервью. После того как Вы проинформировали читателей о существующей проблеме, можно предоставить им больше информации о характерных чертах и особенностях предмета Вашего исследования, предоставив возможность читателям сделать собственные заключения.

Разделите кейс на части (блоки). Вам необходимо разделить имеющуюся информацию по блокам (частям, разделам), например, следующим образом:

а. *Введение в суть проблемы*. Поскольку Вы являетесь автором кейса, Вам и Вашей команде необходимо поставить вопросы, а также задать тон для последующего повествования. Цель введения – «зацепить» внимание и интерес читателей и дать им ключ к тому, о чем необходимо задуматься.

б. *Информация об объекте*, описываемом в Вашем кейсе – где он расположен, история, развитие, наиболее привлекательные черты и т.п. Данная часть должна представлять собой краткое общее описание. Вы можете ограничиться описанием (с фотографиями, картами и т.п.), изложенным таким образом, чтобы Ваши читатели могли почувствовать себя так, будто побывали в описываемом месте.

в. *Участники*. Вам необходимо привлечь читателей к сотрудничеству, вызвать их активное участие в вашем проекте. Например, предложите им обзор информации, отраженной в графиках или таблицах, которые Вы включили в кейс.

г. *Задайте вопрос.* Уделите этому вопросу особое внимание.

Другие разделы кейса. В зависимости от проблемы, которую Вы исследуете, разделы кейса должны быть организованы таким образом, чтобы каждый вид информации относился к определенному вопросу и был понятен читателю.

Заключение. Кейс нуждается в заключении. Вместо того чтобы поместить сформулированный Вами ответ на поставленный в теме

кейса вопрос в конце повествования, лучше будет задать Вашим читателям еще несколько вопросов.

Основная цель создания кейсов состоит в том, чтобы поделиться опытом и имеющейся информацией с теми, кто с ней не знаком. Если в своем кейсе Вы используете специальные термины или обращаете внимание на традиции или обычаи, которые могут быть неизвестны другим людям, используйте сноски и примечания. Было бы интересно также узнать о судьбе объекта, ставшего предметом исследования и об изменениях, которые может катализировать созданный вами кейс.

Решение кейсов рекомендуется проводить в 5 этапов:

1 – знакомство с ситуацией, ее особенностями следует выявить ключевые проблемы кейса и понять, какие именно из представленных данных важны для решения; войти в ситуационный контекст кейса, определить, кто его главные действующие лица, отобрать факты и понятия, необходимые для анализа, понять, какие трудности могут возникнуть при решении задачи.

2 – выделение основной проблемы (основных проблем), выделение факторов и персоналий, которые могут реально воздействовать.

3 – предложение концепций или тем для «мозгового штурма».

4 – анализ последствий принятия того или иного решения.

5 – решение кейса – предложение одного или нескольких вариантов (последовательности действий), указание на возможное возникновение проблем, механизмы их предотвращения и решения. Анализ кейсов может быть как специализированным, так и всесторонним. Специализированный анализ должен быть сосредоточен на конкретном вопросе или проблеме. Всесторонний (подробный) анализ подразумевает глубокое погружение в ключевые вопросы кейса. Обсуждение небольших кейсов может вкрапливаться в учебный процесс и учащиеся могут знакомиться с ними непосредственно на занятиях. Принципиально важным в этом случае является то, чтобы часть теоретического курса, на которой базируется кейс, была бы прочитана и проработана школьниками.

Максимальная польза из работы над кейсами будет извлечена при ***системном подходе к анализу***, основные шаги которого представлены ниже:

1. Выпишите из соответствующих разделов учебной дисциплины ключевые идеи, для того, чтобы освежить в памяти теоретические концепции и подходы, которые Вам предстоит использовать при анализе кейса.

2. Бегло прочтите кейс, чтобы составить о нем общее представление.

3. Внимательно прочтите вопросы к кейсу и убедитесь в том, что Вы хорошо поняли, что Вас просят сделать.

4. Вновь прочтите текст кейса, внимательно фиксируя все факторы или проблемы, имеющие отношение к поставленным вопросам.

5. Подумайте, какие идеи и концепции соотносятся с проблемами, которые Вам предлагается рассмотреть при работе с кейсом.

Вопросы обычно подготавливают заранее и предлагают учащимся вместе с текстом кейса. При разборе учебной ситуации преподаватель может занимать активную или пассивную позицию, иногда он «дирижирует» разбором, а иногда ограничивается подведением итогов дискуссии. Сдача результатов анализа кейса может быть групповая и индивидуальная. Отчет может быть индивидуальным или групповым в зависимости от сложности и объема задания. Целесообразно выделять промежуточный и конечный результат. Первый связан с представлением промежуточного результата, конечный – дает готовое решение.

Применяя метод кейс-метода, можно использовать все виды оценок: текущую, промежуточную и итоговую. Текущая оценка помогает руководить процессом обсуждения кейса; промежуточная оценка позволяет фиксировать продвижение ученика по пути решения кейса; конечная – подводит итог успехам учащегося в анализе кейса и овладении дисциплиной.

При оценке работы групп (подгрупп) в открытой дискуссии может быть использовано публичное оперативное оценивание текущей работы группы (подгруппы), которое стимулирует соревновательность.

Следует подчеркнуть, что оценочное творчество преподавателя должно носить обоснованный характер. Ученик должен понимать не только правила разбора кейса, но и систему его оценивания преподавателем, последнее требует обязательного ее разъяснения до начала работы над кейсом. Преподавателю не следует забывать о воспитательном эффекте оценки, обусловленном не только открытостью, понятностью для учащихся системы оценивания, но и ее справедливостью.

Подведение итогов можно осуществлять по следующим критериям:

- количество правильных ответов на поставленные вопросы;

- самостоятельность решения;
- нетрадиционность решения;
- высокий уровень практического обоснования и подтверждение выдвинутых гипотез.

Как Вы могли убедиться, деятельность преподавателя при использовании кейс-метода включает две фазы. Первая фаза представляет собой сложную творческую работу по созданию кейса и вопросов для его анализа. Включает в себя научно-исследовательскую, методическую и конструирующую деятельность преподавателя. Однако хорошо подготовленного кейса мало для эффективного проведения занятия. Для этого необходимо еще подготовить методическое обеспечение, как для самостоятельной работы учащихся, так и для проведения предстоящего занятия. Вторая фаза включает в себя деятельность преподавателя в аудитории, где он выступает со вступительным и заключительным словом, организует малые группы и дискуссию, поддерживает деловой настрой в аудитории, оценивает вклад учеников в анализ ситуации, положенной в основу кейса.

Простейшим примером кейса может служить кейс-фотография для актуализации правил безопасности жизнедеятельности (для первоклассников) на уроке по предмету «Окружающий мир».

Знакомимся с фотографией, на которой мальчик гуляет по тонкому льду.

Вопросы, на которые должны отвечать ученики, решая кейс-ситуацию:

1) Что угрожает мальчику?
2) Какие правила не соблюдает герой снимка?
3) Когда опасно выходить на лед?
4) Каков выход из данной (уже сложившейся) ситуации?

В процессе решения кейс-ситуации рассуждаем о возможности избежать опасности. Приходим к правилам, которые надо соблюдать (применительно к данному снимку: переход через мост, который виден вдалеке). В процессе решения кейса надо выслушать всех детей и привести их к правильному, оптимальному решению. Очевидно, что в данном случае не может быть решений в духе «кто как решит», «как вам нравится». Необходимо подвести детей к освоению конкретных правил поведения на льду водоема.

3.4. Технологии диалогового и проблемного обучения

Диалог оказался в центре внимания педагогов-исследователей и учителей-практиков на рубеже XX-XXI веков как педагогическая технология личностно-ориентированного обучения. Наиболее ярко в этом качестве он был представлен в трудах В. С. Библера и С. Ю. Курганова. История диалога берет начало в Древней Греции: основоположником диалогового способа обучения считается Сократ. Сократический диалог нельзя представить только как форму или даже узко (формально) понимаемый метод обучения. Наличие двух голосов-субъектов, участвующих в рассуждении, не является его единственным и исчерпывающим признаком. Сократ называл свое дидактическое искусство майевтикой – повивальным искусством. Часто майевтике дается примерно такое определение: диалектический спор, подводящий к истине посредством продуманных наставником вопросов. Думается, такое понимание не совсем точно. Во-первых, майевтика, отводя учителю роль «повивальной бабки», усиливает и акцентирует духовный и деятельностный потенциал самого ученика. Учитель помогает рождению истины, но он может это сделать только в том случае, когда истина созрела в душе ученика. Известно, что Сократ не всех брал к себе в ученики, и основным критерием отбора была нравственная чистота претендента, его бескорыстная готовность служить истине. Развивая образ «повивального искусства», можно указать на две крайние его альтернативы: действительно достойный Сократа ученик сможет, в конце концов, хоть и в сомнениях и муках, прийти к истине даже без регулярной и правильно организованной дорожки в виде расставленных в нужном месте вопросов и суждений. Тот же, кто не служит истине, бесплоден, и, при всех достоинствах, сократический метод для такого ученика может оказаться бесполезным. Эти крайние позиции, очерчивающие границы действия сократического метода, дают возможность описать ряд его важных сущностных характеристик.

- Сократический метод требует не только рассудочной, интеллектуальной, но и нравственной готовности к служению истине.
- Результат диалога содержит в качестве приоритета духовно-нравственный смысл.

- Сократический метод не очень высоко технологичен по параметру гарантированности результата обучения: высокая степень свободы ученика не позволяет ожидать стопроцентного предсказуемого результата.
- Сократический метод предполагает сложившуюся субъектную готовность к служению истине, отрицающую внешние стимулы и награды.

Как видим, сократический метод из глубины веков задает высочайшие требования к современному диалогу. Все изложенные характеристики имплицитно включаются в систему представлений о педагогической технологии диалога, но, по ряду очевидных причин, не исчерпывают ее.

Современные исследователи диалога в обучении (в том числе представители владимирской теоретико-педагогической школы Л. И. Богомолова, Л. А. Кирсанова, Е. Ю. Рогачева, Е. Н. Селиверстова) видят предпосылки возрастания его роли в особенностях развития общества и системы образования. Так, XX век предстает как период, «втягивающий» в себя различные смыслы: мировоззрения Античности, Средневековья, Нового времени. При взаимодействии этих смыслов работает принцип дополнительности, позволяющий, не противопоставляя их, видеть одно и то же явление с разных сторон, познавать его разными способами. Другой предпосылкой, обусловливающей потребность школы в диалогической педагогической технологии, предстает многогранность и неоднозначность современного мира, в котором пересекаются смыслы различных национальных культур, различных социальных слоев, различных духовно-нравственных ориентаций. На наш взгляд, две указанные тенденции можно представить как синхронический (обусловленный разными событиями, происходящими в одно и то же время) и диахронический (основанный на различии исторических пластов, на историко-культурных «перекличках») диалог.

Методологически диалог и как научное понятие, и как философский феномен восходит к искусству слова: недаром многие теоретики диалога видят его основы в концепции филолога М. М. Бахтина. Трудность проведения каких бы то ни было границ между смыслом и словом дает о себе знать и в высоком философском плане, и на уровне педагогической технологии, практических рекомендаций, которые необходимы учителю. Поэтому в педагогической теории диалог наиболее

разработан именно как особое качество вербального, словесного общения (беседы, дискуссии, обсуждения). Для диалога в этом качестве характерны следующие черты:

- Специально моделируемая или стихийно возникающая педагогическая ситуация, предполагающая создание педагогической задачи с неоднозначным решением (или множественностью в равной степени ценных вариантов решения);
- Ситуация неопределенности для всех участников педагогического процесса, проявляющаяся в том, что ни учитель, ни ученики не могут заранее предвидеть ни хода, ни результатов диалога;
- Рождение в процессе диалога нового смысла для всех субъектов деятельности (то есть и для учителя, и для учеников).

Для выявления особенностей диалога как педагогической технологии имеет смысл сравнить диалоговую ситуацию с проблемной. Известно, что проблемная ситуация моделируется учителем с целью активизации учебной деятельности учеников и пробуждения в них «духа исследования». Создание проблемной ситуации требует достаточно хорошей теоретической подготовленности учеников по предыдущему материалу, наличия парадоксальной, неоднозначной или неожиданной позиции или феномена, мотивационной готовности учеников к самостоятельному исследованию (рассуждению). Учитель, моделируя проблемную ситуацию, подвигая учеников к формулировке проблемы, к выдвижению и проверке гипотез, сам, конечно же, знает «правильное решение» и пути, которые к нему ведут. Простым примером проблемной ситуации на уроке музыки (по программе Д. Б. Кабалевского) может служить определение жанрового характера песни А. Островского «Солнечный круг» (1 класс, «Киты» встречаются вместе»). Ученики определяют его либо как песню, либо как марш. Учебная проблема состоит в том, чтобы увидеть возможность «встречи» двух китов в одном музыкальном произведении. Затруднение же основано на опыте предыдущей деятельности, которая предполагала взаимоисключающие ответы (либо песня, либо танец, либо марш). Результат небольшой дискуссии по этому поводу – характеристика «песня-марш» – является предсказуемой целью для педагога, к которой он в любом случае должен привести учеников. Если вдруг случится, что ни у кого из учеников не возникнет правильного предположения, учителю, скорее всего, придется подсказать ответ. В этом случае действие предполагаемого

частично-поискового метода «свернется» в метод проблемного изложения (учитель сам создал проблемную ситуацию, активизировав тем самым мышление учеников, и сам ее решил в целях экономии времени).

Однако методика проблемного обучения как раз тем и ограничена, что в любом случае предполагает достаточно однозначный объективированный результат. Между тем на уроке большое место занимают педагогические задачи, по ходу развития и решения которых не может быть однозначного «правильного ответа». Прежде всего, это ситуации, связанные с субъектным, эмоциональным откликом на содержание урока. Высказывания детей, глубокие и неожиданные, не могут быть предвосхищены учителем, и иногда меняют сам ход урока. Часто учителю необходимо самому вслушаться и оценить соображения учеников, не «цепляясь» за собственный стереотип. Правда, такие диалоговые «повороты» требуют не только эмоциональной открытости, но и теоретической «подкованности», духовной зрелости учителя. Приведем пример такого неожиданного диалогового поворота (здесь и далее приводятся примеры из практики Владимирских педагогов В. В. Михайлова, П. В. Анисимова и их студентов-практикантов). На уроке студентки-практикантки после прослушивания «Колыбельной» из оперы «Порги и Бесс» ученики уверенно обозначили в числе характеристик трагически-траурную образную сферу. Начинающая учительница ожидала совсем иных ответов: речь шла о жанре колыбельной песни, и нужно было прийти к выводу о том, что колыбельные ласковые, напевные… Однако «диалоговое окно» было открыто: ведь вербальное содержание «Колыбельной» далеко от безмятежной нежности, а уж если обратиться к фольклорным традициям, то найдется немало подтверждений тому, что указанные характеристики совсем не чужды этому жанру. Подобные повороты, которые можно назвать стихийно складывающимися диалоговыми ситуациями, конечно, дают возможность учителю и ученикам «пуститься в свободный полет», однако у них есть существенный недостаток: они (это видно и в приведенном примере) могут далеко увести от темы, от конкретной учебной задачи.

Можно предположить, что существует некая педагогическая технология, синтезирующая черты проблемного и диалогического обучения. В ней учитель имеет конкретную задачу и «правильный ответ»,

как в проблемной ситуации, но непредсказуемые ответы, отклики учеников более близки диалогу (то есть учитель знает результат, но не может предсказать путь, по которому к нему пойдут ученики). Примером, на наш взгляд, может быть такая ситуация. На уроке музыки в 1 классе учитель исполнил колыбельную Мамы-Козы из оперы М. Коваля и задал вопрос: кому из персонажей принадлежит эта песня? Первоклассники сразу дали правильный ответ. Тогда учитель проблематизировал ситуацию, спросив: «Почему вы так уверены в этом? А может это Волк?» (Вопрос про Волка здесь, как сразу поняли дети, совсем не праздный: ведь Волк в сказке потрудился над изменением тембра своего голоса и в процессе развития событий все-таки обманул козлят.) Ответы, одобренные и развитые учителем, были примерно таковы:

- В «Колыбельной» все козлята названы по именам. (Действительно, вряд ли Волк, нацеленный лишь на то, чтобы съесть козлят, выучил их имена, да еще выявил личностные характеристики.)

- Характер «Колыбельной» ласковый, в ней слышна забота о малышах: Волк не сумел бы так притвориться.

- Волк вообще вряд ли умеет петь колыбельные песни. Ведь ему в детстве, наверное, их никто не пел, поэтому он и вырос таким злым.

Как видим, аргументы, «выросшие» из эмоционального отклика на музыку, вполне диалогичны. Предсказать такие соображения и их последовательность учителю, даже с большим опытом, было бы очень трудно. Однако аргументы эти «упорядочены» и встроены в структуру урока проблемным (а не диалоговым) характером вопроса, предполагающим предсказуемый и однозначный результат.

В данной ситуации черты диалога проявились достаточно традиционно: в ходе беседы, то есть вербального общения учителя и учеников. В этом качестве анализировать диалог на уроке музыки в определенной мере проще. Ведь в искусствоведческом плане теория диалога представлена в основном как одна из теорий текста (хотя по М.М. Бахтину текст можно понимать широко, как всякий связный знаковый комплекс). Понятно, что лучше всего эта теория развита в отношении словесных текстов. Однако даже в этом случае очевидно, что воспроизводящий или отвечающий субъект (в искусстве воспроизведение соприкасается с интерпретацией и не всегда заслуживает титулов «тупое» или «механическое») создает по отношению к тексту особую не-

вербализируемую ауру, которая может сознательно сводиться к минимуму (в строгом исследовании) или стать доминантой (в патетическом, поддержанном слушателями педагогическом высказывании).

Важнейшим истоком и неотъемлемой характеристикой диалогичности на уроке являются духовно-нравственные основания, которые «освещают» предмет, предотвращая внеценностный релятивизм и интеллектуальную «игру», как правило, чуждую детской душе и сознанию. Так, на уроке музыки в 5 классе, студентка, прослушав с учениками первую часть Концерта № 2 для фортепиано с оркестром С. В. Рахманинова, задала сначала такой вопрос: «Как вы думаете, когда С. В. Рахманинов написал это произведение: до эмиграции, в России, или уже на чужбине?» Большинство детей склонилось к тому, что напряженный драматизм музыки, трагическая набатность колокольного звона, звучащая в фортепианных аккордах, свидетельствуют о душевной драме художника-эмигранта, который вспоминает о России, переживает за нее. Лишь двое учеников попытались возразить классу: второй концерт написан еще в России, в нем слышна напряженность предчувствия трагических событий. Ясно, что ответы этих двоих надо было поддержать хотя бы просто как фактически правильные (концерт был написан в 1901 году). Но подняться на новую высоту осмысления этой художественной и жизненной ситуации можно было только в диалоге. В ответ на просьбу объяснить свою позицию, ученица 5 класса высказала очень глубокую мысль о том, что в эмиграции композитор не смог бы написать такой гениальной музыки. Комментарий начинающей учительницы был таков: «Действительно, сам Сергей Васильевич, спустя годы, писал: «Уехав из России, я потерял желание сочинять. Лишившись Родины, я потерял самого себя». До эмиграции С. В. Рахманинов написал двести шестьдесят произведений, а за границей – только шесть, а ведь он прожил там 25 лет!». Характерно, что именно девочке Юле, которая «шестым чувством» угадала истину, принадлежит высказывание по поводу этого же десятиминутного музыкального фрагмента: «Как будто прошло несколько лет». Чувство вневременности, которое рождает музыка, вывело ее к новым духовным смыслам, не напрямую «подсказанным» рациональным рассуждением.

Как видим, словесный диалог «осложняется» и развивается, если его субъекты поднимаются к новым духовно-нравственным смыслам.

Менее традиционным и потому с трудом поддающимся анализу является невербальный диалог, рождающийся как взаимодействие с невербальным текстом (музыкальным, пластическим, художественным) или как взаимодействие двух невербальных текстов (например, двух интерпретаций).

По отношению к такому диалогу, обусловленному спецификой музыкального искусства, можно выделить следующие виды: ансамблевая импровизация, осуществляемая в совместном творчестве новая интерпретация, выстраивание в исполнительской деятельности учителя и учащихся исторических «арок» при прочтении произведения. Интересным примером, на наш взгляд, является интерпретация учащимися музыкального произведения одной эпохи стилем и методами другой. Например, песня И. С. Баха «За рекою старый дом» (опыт осуществлен студенткой и в общеобразовательной, и в музыкальной школе) исполняется ребятами сначала в оригинале. Затем предоставляется возможность выстроить полифонические варианты – собственную импровизацию того или иного голоса (произведение предоставляет для этого хорошие возможности: даже простая остановка на одном звуке стилистически и гармонически приемлема и может быть воспринята как «ответ» музыкальной теме в полифоническом контексте с нею же). Затем идет переход на слоги *па ба да*, и произведение исполняется в аранжировке педагога (в манере современной эстрадной обработки).

Приоритеты в использовании тех или иных способов организации диалога зависят от творческой индивидуальности учителя, а также от вида музыкальной деятельности на уроке. В зависимости от этого могут возникать диалоговые ситуации в слушании, пении, игре на музыкальных инструментах. Попробуем систематизировать и охарактеризовать направления (возможности) создания диалоговых ситуаций на уроке музыки. Любая диалоговая ситуация должна быть безупречной в нравственном отношении. Для этого диалоговый вопрос иногда должен быть подготовлен «духовным восхождением» всего урока. Например, на уроке, выстроенном по повести «Слепой музыкант», студентка задала вопрос «Что значит видеть?» почти в самом конце урока. Ответы детей, подготовленные восприятием музыки С. В. Рахманинова, звучали как высокие философские обобщения. Следует подчеркнуть, что диалог – это не спор, он не должен провоцировать крайних,

агрессивных суждений и позиций. Это не значит, что диалоговая ситуация должна быть «беззубой» и «не задевать за живое». Просто актуальный и животрепещущий для учеников вопрос оказывается «окультуренным» и «усложненным» диалогом. Так, вопрос «нужна ли нам классическая музыка» может не породить никакого диалога, а вызвать лишь радикальные суждения или радикальное молчание. В контексте же темы «Что значит современность в музыке?» обсуждение этой проблемы потребует иных формулировок, так как произойдет эмоциональное обогащение в процессе общения с музыкой композиторов XYIII-XIX веков.

Возможность поддержания на уроке музыки диалоговых отношений может стимулироваться следующими ситуациями:

- Звучание на уроке одного и того же произведения в различных исполнительских интерпретациях (например, ария князя Игоря в исполнении Ф. И. Шаляпина и Е. Е. Нестеренко). Эта ситуация не позволяет выносить однозначных суждений типа «лучше – хуже», а открывает простор для углубления в постижении художественного образа.
- Сравнение двух или трех разных вокальных произведений на один и тот же стихотворный текст.
- Слушание произведения, исполненного в соответствии с композиторским замыслом, и его эстрадно-джазовой обработки (например, Маленькая ночная серенада В. А. Моцарта в исполнении ансамбля Swingl singers; обязательное условие для этого задания – высокое качество обработки).
- Выявление неоднозначной зависимости между средством музыкальной выразительности и характером музыки, музыкальным образом (мажорная ария Орфея, сдержанные по динамике вступительные аккорды «Богатырской симфонии»).
- Сопоставление литературного и музыкального образа (например, Людмила в поэме А. С. Пушкина и в опере М. И. Глинки).
- Жизнь «вечного сюжета» и его взаимодействие с тем временем, в которое к нему обратился художник (например, Ромео и Джульетта в музыке П. И. Чайковского и С. С. Прокофьева).
- Сопоставление музыкально-драматургических черт развития отдельного образа и всего произведения (например, гибель Снегурочки, но светлый финал всей оперы).

- Выбор песни для исполнения из двух или трех, предложенных учителем, при условии, что все они соответствуют музыкально-драматургическому замыслу урока.

Диалог на уроке – процесс детского творчества, пробуждения духовных, художественных сил ребенка. Вести диалог – особый дар. У диалога много «двойников», разрушающих или подменяющих его сущность: это спор, при котором каждый, не слушая другого, старается навязать свое мнение, это опрос – разложенный на несколько голосов монолог; это, наконец, рассмотренная нами проблемная ситуация. Учитель, инициирующий диалог, берет на себя большую ответственность, но и пробуждает большие возможности учеников.

3.5. Игровые технологии (дидактические игры, в том числе сюжетно-ролевые и деловые игры)

Дидактическая игра – это деятельность, организуемая в процессе обучения с целью развития познавательного интереса за счет эмоциональной окрашенности игровых действий, которые основаны на имитационном или символическом моделировании изучаемых явлений, процессов.

Особенностью применения метода дидактической игры является необходимость следовать ряду обязательных правил, которым важно следовать для сохранения сущности дидактической игры. Г. А. Харисова перечисляет такие *правила*:

1) дидактическая игра имеет цели и задачи образовательного характера, которые отражаются в ее замысле и выражаются посредством сценария;

2) все учащиеся должны следовать правилам игры, прописанным в сценарии;

3) наличие сценария, где прописываются игровые действия учащихся.

По сложности организации и проведения все дидактические игры делятся на:

- игровые действия или приемы (кроссворды, эстафеты, шарады и т.д.);

- сюжетно-ролевые игры (организационные, имитационные, деловые и т.д.)

Результатом дидактической игры является формирование конкретной системы знаний, умений и навыков различных видов деятельности. Игровая деятельность, к тому же, весьма успешно позволяет сформировать ключевые компетенции образования, особенно это касается компетенций регулятивного и коммуникативного плана. Игра – это обучения во взаимодействии. В процессе игры учащиеся имитируют действия, с которыми им придется столкнуться во взрослой жизни; моделируют свою профессиональную деятельность в будущем. Именно поэтому применение дидактической игры помогает педагогам достигать целей и задач современного образования.

Е. А. Кускова перечисляет *виды дидактических игр*, применяемых в современном технологическом образовании:

- *игры-упражнения* – это приемы обучения, основанные на игровой деятельности учащихся, например – кроссворды, чайнворды, шарады, сканворды, эстафеты, и т.д.;

- *игры-путешествия* - представляют собой осмысление тем и разделов технологической подготовки в виде погружения в конкретную тему (например, игра о здоровом питании «путешествие в страну кулинарию»);

- *игры-соревнования* – подразумевают наличие состязательного элемента, независимо от темы или раздела, которому посвящается игры (такие игры учат учащихся формировать и отстаивать собственную точку зрения, эффективно разрешать споры и конфликтные ситуации, развивать навыки свободной конкуренции);

- *сюжетно-ролевые игры*.

В отличие от двух других видов игр, сюжетно-ролевые игры достаточно сложны в исполнении и часто не умещаются во временные и тематические рамки стандартного классно-урочного занятия. Сущность такой игры состоит в инсценировке деятельности в задуманных сценарием условиях, при этом каждый учащийся волен выбрать для себя определенную роль. Такие игры могут, в частности, носить и профориентационный характер, поскольку учащиеся в процессе игры могут попробовать себя в определенной профессиональной деятельности – модельера-конструктора, шеф-повара, директора предприятия общественного питания, дизайнера, программиста, и т.д.

По мнению Е.А. Кусковой, *ролевые игры* отличаются от прочих игр:

- наличием задачи или проблемы и распределением ролей между участниками ее решения;

- постановкой достаточно сложной образовательной цели и задач, которые подразумевают взаимодействие учащихся для их достижения;

- обеспечение различных интересов и задач для различных групп учащихся (например, заказчики и закройщик, закройщик и модельер, покупатели и продавец и т.д.);

- осуществлением взаимодействия учащимся игры согласно распределенным ролям;

- применением педагогов различных корректирующих условий, дополнений или помех;

- в качестве подведения итога должна проводиться оценка и самооценка учащихся с точки зрения успешности сыгранной ими роли.

Особую функцию в технологическом образовании играют т.н. *деловые игры*. Они, в отличие от прочих видов игр, пришли в школьное образование из делового обучения и курсов повышения квалификации специалистов. Неудивительно, что деловым играм отводится в образовании профориентирующая функция.

Как полагает А. А. Рабцевич, «учебная деловая игра представляет собой практическое занятие, моделирующее различные аспекты профессиональной деятельности обучаемых и обеспечивающее условия комплексного использования имеющихся у них знаний предмета профессиональной деятельности, совершенствования их иноязычной речи, а также более полное овладение иностранным языком как средством профессионального общения и предметом изучения».

Основу деловой игры в обучении технологии положены следующие важные факторы:

1) имитирование профессиональной деятельности;

2) поэтапное развитие;

3) конфликты интересов;

4) взаимодействие участников игры;

5)описание объекта игрового моделирования;

6) контроль времени;

7) своеобразная система оценки игровой деятельности и ее итогов;

8) обязательное наличие соревновательного элемента.

С точки зрения Е. А. Кусковой, деловые игры, помимо прочего, имеют диагностическую функцию. Они показывают:

- как будет вести себя человек в той или ной профессиональной деятельности;

- как будет вести себя человек в рабочем коллективе.

Обе эти функции очень важны с точки зрения прогнозирования направленности личности в ее будущей деятельности – кто склонен к лидерству, а кто предпочитает оставаться в тени, посвящая себя разработке теоретических концепций производства и практическое их воплощение; кому лучше работается в системе «человек-человек», а кому – в системе «человек-техника». Например, участники игры, уделяющие большое внимание мелким деталям, подробностям решения задач, как правило, являются прекрасными техническими работниками, хорошими исполнителями.

Например, деловая игра имитирует деятельность предприятия, поэтому расписанные в сценарии деловых игр роли обычно совпадают с теми, которые можно увидеть на производстве – директор, бухгалтер, топ-менеджер, генератор идей, рабочие кадры, специалист по рекламе и т.д. В такие игры желательно включать проекты конфликтных ситуаций, которые могут происходить в реальной деятельности фирмы (пример: снижение зарплат работников в условиях кризиса, увольнения и т.д.). Помимо прочего, деловые игры служат средством реализации метапредметного содержания образования, поскольку интегрируют в себя различные образовательные области – экономики, экологии, основ менеджмента. Очень важно, чтобы игровая деятельность была максимально реалистичной, приближенной к реальной деятельности по организации предприятия малого или среднего бизнеса. Деловые игры также могут проводиться в форме соревнования между двумя и более конкурирующими на рынке фирмами, производящими один и тот же вид товаров или предоставляющих один и тот же вид услуг.

В педагогике четкая классификация игр по видам отсутствует. Часто игры соотносятся с содержанием обучения и воспитания. В этой классификации можно представить следующие типы игр:

- игры по сенсорному восприятию,
- словесные игры,
- игры по ознакомлению с природой,

- по формированию математических представлений.

Иногда игры соотносятся с материалом:

- игры с дидактическими игрушками,
- настольно-печатные игры,
- словесные игры,
- псевдосюжетные игры.

Такая группировка игр подчеркивает их направленность на обучение, познавательную деятельность детей, но не раскрывает в достаточной мере основы дидактической игры — особенностей игровой деятельности детей, игровых задач, игровых действий и правил, организацию жизни детей, руководство воспитателя.

Условно можно выделить несколько типов дидактических игр, сгруппированных по виду деятельности учащихся:

- Игры-путешествия.
- Игры-поручения.
- Игры-предположения.
- Игры-загадки.
- Игры-беседы (игры-диалоги).

Игры-путешествия имеют сходство со сказкой, ее развитием, чудесами. Игра-путешествие отражает реальные факты или события, но обычное раскрывает через необычное, простое через загадочное, трудное — через преодолимое, необходимое — через интересное. Все это происходит в игре, в игровых действиях, становится близким ребенку, радует его. Цель игры-путешествия – усилить впечатление, придать познавательному содержанию чуть-чуть сказочную необычность, обратить внимание детей на то, что находится рядом, но не замечается ими. Игры-путешествия обостряют внимание, наблюдательность, осмысление игровых задач, облегчают преодоление трудностей и достижение успеха.

Игры-путешествия всегда несколько романтичны. Именно это вызывает интерес и активное участие в развитии сюжета игры, обогащение игровых действий, стремление овладеть правилами игры и получить результат: решить задачу, что-то узнать, чему-то научиться.

Роль педагога в игре сложна, требует знаний, готовности ответить на вопросы детей, играя с ними, вести процесс обучения незаметно.

Игра-путешествие – игра действия, мысли, чувств ребенка, форма удовлетворения его потребностей в знании.

В названии игры, в формулировке игровой задачи должны быть «зовущие слова», вызывающие интерес детей, активную игровую деятельность. В игре-путешествии используются многие способы раскрытия познавательного содержания в сочетании с игровой деятельностью: постановка задач, пояснение способов ее решения, иногда разработка маршрутов путешествия, поэтапное решение задач, радость от ее решения, содержательный отдых. В состав игры-путешествия иногда входит песня, загадки, подарки и многое другое.

Игры-путешествия иногда неправильно отождествляются с экскурсиями. Существенное различие их заключается в том, что экскурсия – форма прямого обучения и разновидность занятий. Целью экскурсии чаще всего является ознакомление с чем-то, требующим непосредственного наблюдения, сравнения с уже известным.

Иногда игру-путешествие отождествляют с прогулкой. Но прогулка чаще всего имеет оздоровительные цели. Познавательное содержание может быть и на прогулке, но оно является не основным, а сопутствующим.

Игры-поручения имеют те же структурные элементы, что и игры-путешествия, но по содержанию они проще и по продолжительности короче. В основе их лежат действия с предметами, игрушками, словесные поручения. Игровая задача и игровые действия в них основаны на предложении что-то сделать: “Помоги Дюймовочке правильно расставить знаки препинания”, “Проверь домашнее задание у кота Леопольда”.

Игры-предположения “Что было бы..?” или “Что бы я сказал...”, “Кем бы хотел стать и почему мне это нравится?”, “Кого бы выбрал в помощники?” и др. Иногда началом такой игры может послужить картинка.

Дидактическое содержание игры заключается в том, что перед детьми ставится задача и создается ситуация, требующая осмысления последующего действия. Игровая задача заложена в самом названии “Что было бы..?” или “Что бы я сделал...”. Игровые действия определяются задачей и требуют от детей целесообразного предполагаемого действия в соответствии с поставленными условиями или созданными обстоятельствами.

Дети высказывают предположения, констатирующие или обобщенно-доказательные. Эти игры требуют умения соотнести знания с обстоятельствами, установления причинных связей. В них содержится и соревновательный элемент: “Кто быстрее сообразит?”.

Игры-загадки. Возникновение загадок уходит в далекое прошлое. Загадки создавались самим народом, входили в обряды, ритуалы, включались в праздники. Они использовались для проверки знаний, находчивости. В этом и заключается очевидная педагогическая направленность и популярность загадок как умного развлечения.

В настоящее время загадки, загадывание и отгадывание, рассматриваются как вид обучающей игры.

Основным признаком загадки является замысловатое описание, которое нужно расшифровать (отгадать и доказать). Описание это лаконично и нередко оформляется в виде вопроса или заканчивается им. Главной особенностью загадок является логическая задача. Способы построения логических задач различны, но все они активизируют умственную деятельность ребенка. Детям нравятся игры-загадки. Необходимость сравнивать, припоминать, думать, догадываться – доставляет радость умственного труда. Разгадывание загадок развивает способность к анализу, обобщению, формирует умение рассуждать, делать выводы, умозаключения.

Игры-беседы (диалоги). В основе игры-беседы лежит общение педагога с детьми, детей с педагогом и детей друг с другом. Это общение имеет особый характер игрового обучения и игровой деятельности детей. В игре-беседе педагог ведет речь не от себя, а от близкого детям персонажа, и тем самым не только сохраняет игровое общение, но и усиливает радость его, желание повторить игру. Однако игра-беседа таит в себе опасность усиления приемов прямого обучения.

Воспитательно-обучающее значение заключено в содержании сюжета – темы игры, в возбуждении интереса к тем или иным аспектам объекта изучения, отраженного в игре. Познавательное содержание игры не лежит “на поверхности”: его нужно найти, добыть, сделать открытие и в результате что-то узнать.

Ценность игры-беседы заключается в том, что она предъявляет требования к активизации эмоционально-мыслительных процессов: единства слова, действия, мысли и воображения детей. Игра-беседа воспитывает умение слушать и слышать вопросы учителя, вопросы и

ответы детей, умение сосредоточивать внимание на содержании разговора, дополнять сказанное, высказывать суждение. Все это характеризует активный поиск решения поставленной игрой задачи. Немалое значение имеет умение участвовать в беседе, что характеризует уровень воспитанности.

Основным средством игры-беседы является слово, словесный образ, вступительный рассказ о чем-то. Результатом игры является удовольствие, полученное детьми.

Перечисленными типами игр не исчерпывается, конечно, весь спектр возможных игровых методик. Однако на практике наиболее часто используются указанные игры, либо в “чистом” виде, либо в сочетании с другими видами игр: подвижными, сюжетно-ролевыми и др.

Конечно, мы рассмотрели далеко не все технологии, позволяющие наиболее эффективно реализовать деятельностный подход в обучении.

Педагогический потенциал этих технологий значительно выше педагогического потенциала традиционных методов обучения. Наличие в их структуре споров, дискуссий, аргументации тренирует участников обсуждения, учит соблюдению норм и правил общения. Преподаватель должен быть достаточно эмоциональным в течение всего процесса обучения, разрешать и не допускать конфликты, создавать обстановку сотрудничества и конкуренции одновременно, обеспечивать соблюдение личностных прав школьника. Практически любой преподаватель, который пожелает внедрять эти технологии, имея на руках руководство и набор ситуаций, сможет это сделать вполне профессионально. Однако следует отметить, что выбор в пользу применения интерактивных технологий обучения не должен стать самоцелью преподавателя в образовательном процессе. Ведь каждая из описанных технологий должна быть внедрена с учетом учебных целей и задач, особенностей группы обучаемых, их интересов и потребностей, уровня компетентности, регламента и многих других факторов, обусловливающих возможности внедрения технологий, их подготовки и проведения. Наибольшего эффекта можно достичь при системном подходе к выбору традиционных и инновационных технологий обучения, при их разумном сочетании, дополнении друг друга и при эффективном руко-

водстве групповой и межгрупповой дискуссией. Достичь эффективности обучения с помощью интерактивных технологий, к которым относится и описанные нами, можно лишь в тех случаях, когда сам преподаватель является грамотным коммуникатором, в совершенстве владеет игротехническим менеджментом. Именно эти характеристики дают возможность современному преподавателю быть великолепным и высококлассным профессионалом, быстро овладевать не только новейшей теоретической информацией, но и прогрессивными технологиями.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Дайте определение и назовите отличительные особенности образовательной технологии.

2. Назовите известные Вам образовательные технологии, реализующие деятельностный подход к обучению. Что, на Ваш взгляд, отличает эту группу образовательных технологий?

3. Что из себя представляет проект как образовательная технология? Выделите и охарактеризуйте основные принципы проектной технологии.

4. Опишите известные Вам подходы к классификации образовательных проектов. Какой из подходов Вам кажется наиболее убедительным, почему?

5. Охарактеризуйте исследовательские и поисковые проекты. Назовите основные этапы работы над ними.

6. Что из себя представляют междисциплинарые творческие проекты? Через какие этапы осуществляется их реализация?

7. Почему, на Ваш взгляд, в последнее десятилетие столь широкое распространение получили социальные и практико-ориентированные проекты?

8. Каковы, на Ваш взгляд, роль и место игровых проектов в учебно-познавательной деятельности школьников?

9. Охарактеризуйте методические аспекты разработки образовательного проекта. Поделитесь сложившимся у Вас опытом организации проектной деятельности школьников.

10. Дайте определение учебной дискуссии как образовательной технологии. Назовите главные черты учебной дискуссии и особенности ее организации.

11. Сформулируйте правила ведения дискуссии.

12. Назовите известные Вам формы организации учебной дискуссии. Поделитесь сложившимся у Вас опытом.

13. пишите технологию организации учебного процесса по модели «учебный спор-диалог».

14. Охарактеризуйте кейс-метод как педагогическую технологию. Укажите достоинства и недостатки отличающие, на Ваш взгляд, данную технологию.

15. Разработай кейс в рамках преподаваемой Вами дисциплины.

16. Опишите известные Вам технологии диалогового и проблемного обучения. Раскройте их потенциальные возможности в реализации основных идей деятельного подхода к организации обучения.

17. Опишите известные Вам игровые технологии. Раскройте их потенциальные возможности в реализации основных идей деятельного подхода к организации обучения.

Приложение

ПРИМЕР ПРОЕКТА ПО ТЕХНОЛОГИИ, ПРЕДСТАВЛЕННОГО НА ОБЛАСТНОЙ КОНКУРС «ВЕКТОР ПОЗНАНИЯ»

Приведем в качестве примера проект одного из победителей конкурса Владимирской области «Вектор познания». Проект был представлен в 2021 году на научно-практической конференции школьников «Вектор познания» в секции «Технология». Выполнен на базе Муниципального автономного общеобразовательного учреждения г. Владимира «Городской межшкольный учебный комбинат №2». Автор – Шитиков Родион Ильич, обучающийся 11 класса. Руководитель проекта – Зиняков Василий Николаевич, учитель трудового обучения МАОУ ГМУК №2.

Введение

В РФ имеется постановление Правительства РФ от 18.10.2019 № 1346 «Об утверждении Положения о государственной информационной системе учета и контроля за обращением с отходами I и II классов опасности». Информационная система учета и контроля позволит следить за движением высокоопасных отходов от источников их образования до мест обработки, обезвреживания, утилизации или размещения и будет обрабатывать информацию на федеральном уровне. Это контроль за отходами, представляющими опасность для людей, природы и экологии.

Предметы, которые накапливаются в качестве мусора в результате жизнедеятельности людей, – это твердые отходы. Они представляют собой продукцию органической и синтетической природы, которая больше не подлежит использованию, то есть утратила свою практическую ценность.

С ростом количества населения неизменно увеличивается масса производимого людьми мусора. Быстрые темпы развития производства и потребления приводят к повсеместной проблеме накопления ТБО. За избавление от мусора многие жители платят согласно нормам ТБО на одного человека. Его значение влияет на размер ежемесячных платежей за коммунальные услуги.

Норма накопления ТБО – количество мусора, образующиеся за указанный временной промежуток. Рассчитывается на 1 человека, 1 место в гостинице, единицу площади (для нежилых помещений). Измерение указывается в килограммах или кубометрах.

Необходимость расчета норм ТБО нужна для ведения хозяйственных мероприятий:

1. Сбор, перевозка и переработка отходов.
2. Распределение исполняющих лиц и их учёт.
3. Обеспечение безопасных условий для работников.
4. Выбор автомобилей, типов контейнеров, времени и маршрутов движения.
5. Приобретение компонентов для качественной переработки утиля.
6. Формирования заработных плат сотрудников в соответствии со сложностью и степенью опасности работ.

7. Ведение расчетной деятельности предприятий и жилищных хозяйств.

Закон № 52-ФЗ говорит о том, что все отходы необходимо собирать, хранить и транспортировать безопасным способом. Это подразумевает применение специализированных контейнеров и автомобилей. Объём ёмкостей бывает 8-32 кубических метров, выбор зависит от потребностей заказчика.

Так как в РФ не действуют ГОСТ на мусорные контейнеры, а вопросы сбора бытовых отходов регулируются Санитарными требования к контейнерным площадкам для мусора, то форму и материал контейнера можно подобрать согласно ТУ с возможность установки требуемой аппаратно-технической части.

Система автоматического учёта и контроля выкидываемого мусора (САУКМ) – это устройство для индивидуального подсчёта и последующей тарификации выкидываемого людьми мусора. Система представляет собой мусорный бак с цифровым блоком. Цифровой блок состоит из микроконтроллера, считывателя ключей и экрана. Также на дне бака находится тензорезисторный датчик, который определяет вес мусора, и также на крышке стоит привод для автоматического поднятия крышки мусорного бака. Основная особенность системы заключается в индивидуальной тарификации мусора для каждого пользователя мусорного бака, то есть каждый человек будет платить только за свой мусор. Так же в качестве места хранения информации планируется использовать телефон с модулем NFC.

В настоящий момент существует пять способов (методов) расчета нормативов образования отходов:

1. Метод расчета по материально-сырьевому балансу.

2. Метод расчета по удельным отраслевым нормативам образования отходов.

3. Расчетно-аналитический метод.

4. Экспериментальный метод.

5. Метод расчета по фактическим объемам образования отходов (статистический метод).

Каждый из этих методов рассчитывает усредненное значение, так как учитывает определенное количество потребителей, различные временные периоды и другие составляющие тарифа. Различия тарифов в регионах связаны с рядом факторов: площадью, уровнем жизни, климатом, развитием инфраструктуры, численностью населения.

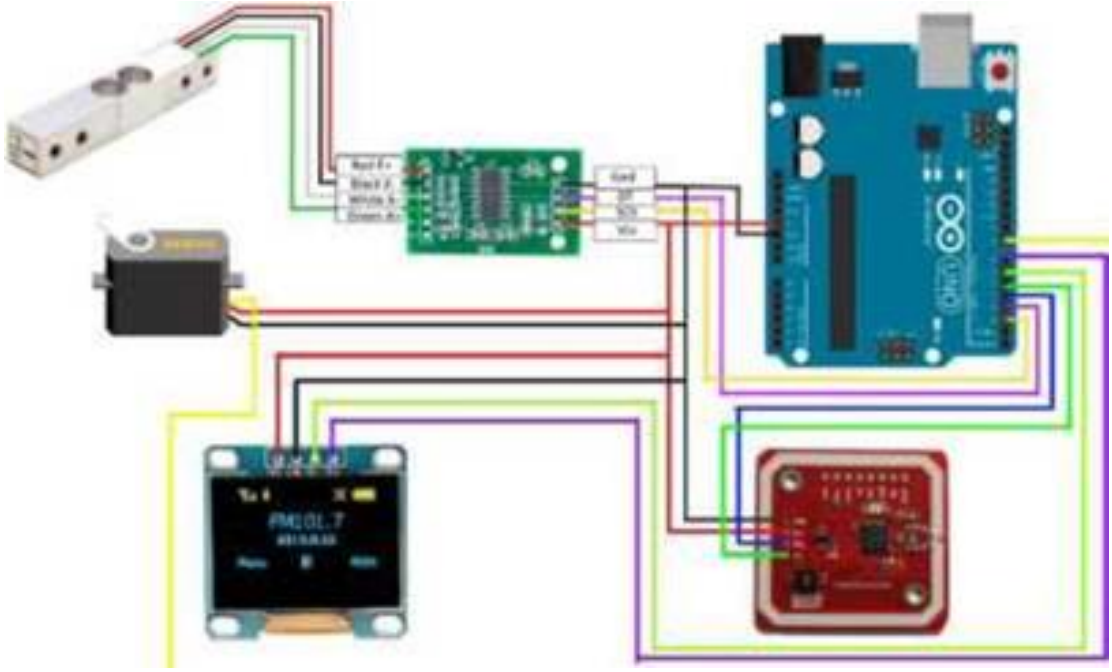
Для конкретного потребителя важна индивидуальная тарификация, в зависимости от произведенных именно им ТБО. Актуальность индивидуальной тарификации мусора заключается в более справедливом распределении оплаты услуги для каждого пользователя системы. Собирая статистические данные можно регулировать вопросы организации вывоза отходов населения.

Предполагается простая эксплуатации системы, возможность ремонтопригодности и простотой модификации. Это позволит системе долго быть актуальной.

Разработка и применение системы автоматического учёта и контроля утилизируемого мусора позволит точно и оперативно контролировать количество утилизированного мусора и своевременно и точно выставлять счета на оплату населению.

2. Выбор метода решения проблемы исследования

Основой системы является Arduino UNO Atmega 328. Для выполнения функций использовались отдельные модули.



Для измерения веса использовался тензорезисторный датчик, присоединённый к 24 аналого-цифровому преобразователю HX711.

Считывание ключа происходит при помощи Беспроводного модуля Great it pn532 rfid.

Этот модуль может взаимодействовать с устройствами, поддерживающими RFID и NFC.

Он может как считывать, так и записывать ключи и метки.

В качестве средства вывода информации был использован OLED дисплей разрешением 128x64 пикселей. Этот экран использует интерфейс подключения 2IC, который использует 2 контакта с относительно высокой пропускной способностью.

Чтобы поднимать крышку мусорного бака был использован обычный сервопривод.

Модуль управления системой собран на печатной плате. В качестве метода изготовления печатной платы тестера выбран (лазерно-утюжный метод), так как плата является двухсторонней и имеет сложный рисунок. Чертеж разработан в программе Sprint Layout.

Технологическая карта изготовления печатной платы приведена в Приложении.

Себестоимость изготовления устройства «Лазерный 3D сканер», С руб., рассчитывается по формуле:

С = К + Э, (1)

где *К* - стоимость комплектующих, руб.;

Э - стоимость затраченной электроэнергии, руб.

Стоимость комплектующих и материалов приведена в Приложении Б Стоимость затраченной электроэнергии складывается из стоимости работы сверлильного станка и паяльника.

Стоимость затраченной электроэнергии сверлильного станка.

Для расчета берется потребляемая мощность станка, в нашем случае 2,5 кВт, и время, которое он будет работать.

Стоимость затраченной электроэнергии сверлильного станка, *Эс,* руб., рассчитывается по формуле:

$$Эс = Мс * Ко * Вр * Т \quad (2)$$

где *Мс* - мощность станка, кВт/час;

Ко - кол-во отверстий для высверливания;

Вр – время для высверливания одного отверстия (определено опытным путем),

час;

Т – тарифная стоимость энергии, руб. кВт/ч (в соответствии с действующими тарифами).

По формуле (2) вычисляем:

Эс = 2.5 **71** 0,0005 * 4,44 = 0,394 руб.

Стоимость затраченной электроэнергии паяльника Для пайки был выбран паяльник электрический 36В/60Вт ГТО 838-1011. Стоимость затраченной электроэнергии паяльника, *Эп,* руб., вычисляется по формуле:

$$Эп = Вт * Т\,1 * Т, \quad (3)$$

где *Вт* - потребляемая мощность паяльника, Вт в час;

Т1 - фактически отработанное время, час;

Т - тарифная стоимость энергии, руб. (в соответствии с действующими тарифами).

Время пайки в зависимости от толщины и массы деталей составляет от 1 до 10 секунд. Многие радиоэлектронные компоненты допускают время пайки не более 2 секунд.

Время работы паяльника при пайке:

- Плата Ардуино (1 шт.) = 300 секунд
- сенсор (1 шт.) = 40 секунд * 1= 40 секунд
- беспроводной модуль (1 шт.) = 30 секунд * 1 = 30 секунд
- сервопривод (1 шт.) = 15 секунд
- колодки (6 шт.) = 30 секунд = 30 секунд
- дисплей (1 шт.) = 20 секунд * 1 = 20 секунд
- разъем питания (1 шт.) = 5 секунд

Итог: 440 секунд = 7.3 минут

Добавляется время на подготовку элементов и прочее, примерно 90 мин.

По формуле (3) вычисляем:

Эп = 0,040 * 1,621 * 4,44 = 0,28 руб.

По формуле (1) вычисляем:

С = 1604 + 0,394 + 0,28 = 1604,7 руб.

Себестоимость изготовления устройства «Система автоматического учёта и контроля утилизируемого мусора» составила 1604,7 руб. Расчет произведен без учета стоимости работы радиомонтажника и слесарно-сборочных работ.

Заключение

Разработанная система автоматического учёта и контроля утилизируемого мусора обладает рядом достоинств: низкая себестоимость изделия; автономность; открытое программное обеспечение с возможностью его корректировки под конкретные задачи и пользователя; безопасность

Корректировка, настройка и архивирование данных осуществляется с помощью ноутбука, поэтому систему можно использовать портативно.

Данная система позволит оперативно и точно учитывать и контролировать количество утилизированного мусора населением и своевременно и точно выставлять счета на оплату населению.

Один из нюансов, влияющий на снижение нормы – внедрение

системы раздельного сбора мусора. При раздельном сборе образующаяся масса становится более однородной, чем при накоплении в общем пространстве. За счет однородности повышается плотность собранного мусора и эффективность оборота: плотнее мусор – больше вместится в контейнер и мусоровоз. В дальнейшем имеется возможность доработок, таких как сортировка мусора по материалу, или системой контроля заполнения.

Список используемой литературы

1. Аверченков О. Е. Схемотехника: аппаратура и программы. – М.: ДМК Пресс, 2012. – 588 с.

2. Аксенов А.И., Нефедов А.В. Отечественные полупроводниковые приборы / 6-е. изд., доп. и испр. – М. : Солон-Пресс, 2008. – 592 с. – (Серия «Компоненты и технология»).

3. ИгоТ. Arduino, датчики и сети для связи устройств: Пер. с англ. – 2-е изд.

– СПб.: БХВ-Петербург, 2015. – 544 с.: ил.

4. Кардашов Г.А. Радиоэлектроника- с компьютером и паяльником. – М. : Горячая линия Телеком, 2007. – 334 с. – (Массовая радиобиблиотека; Вып. 1276).

5. Кашкаров А.П. Маркировка радиоэлементов: Справочник. – М. : ИП РадиоСофт, 2010. – 144 с.

6. ОСТ 107.460092.024-93 «Пайка электромонтажных соединений радиоэлектронных средств. Общие требования к типовым технологическим операциям».

7. Фрунзе А.В. Микроконтроллеры? Это же просто! Т.1. – М.: ООО “ИД СКИМЕН”, 2002. – 336 с.

8. Кашкаров А.П. – М. : НТ Пресс, 2006. –256 с.

Таблица П.1 Технологическая карта изготовления печатной платы

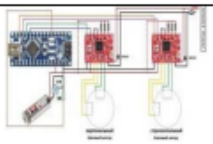
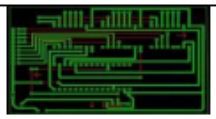
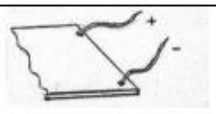
Этапы изготовления и их особенности	**Эскизы (Примеры)**	**Необходимые приборы и материалы**
1) Схема		-
2) Разработка (разводка) печатной платы		-
3) Изготовление платы: Заготовка материалов		**Текстолит**
а) Резка материала для платы по размерам 90х75 мм и обработка платы по контуру		**Ножовка, надфиль (напильник)**
б) Подготовка поверхности, обезжиривание		**Наждачная бумага, обезжириватель**
в) Печать чертежа на лазерном принтере		**Принтер, глянцевая бумага**
г) Перенос		**Утюг**
д) Травление в растворе FeCL3		**Водный раствор FeCl3, пинцет**
е) Очистка платы от защитного покрытия		**Любой острый предмет, тряпка, спирт**
ж) Сверление отверстий (для радиоэлементов 0,9 мм, для проводов и крепления 1,5 мм)		**Сверлильный станок, сверла 0,9 и 1,5 мм**
4) Монтаж радиоэлементов		**Радиоэлементы, схема**
5) Подключение к источнику питания		**9В**

Таблица П.2 Перечень элементов

Обозначение	Наименование	Количество
DD1	Arduino Nano Atmega 328	1
DD2,DD3	Контроллер шагового двигателя A4988	2
V1	Полевой транзистор IRF640	1
R1	10 кОм - 0,125вт	1
R2	3 кОм - 0,125вт	1
R1, R2	470 Ом - 0,125в	2
Лазерный модуль	200мВт	1
Шаговый двигатель		2
Разъем питания		1
Источник питания	12 вольт	1
Колодка		8

Приложение Б

Комплектующие и материалы

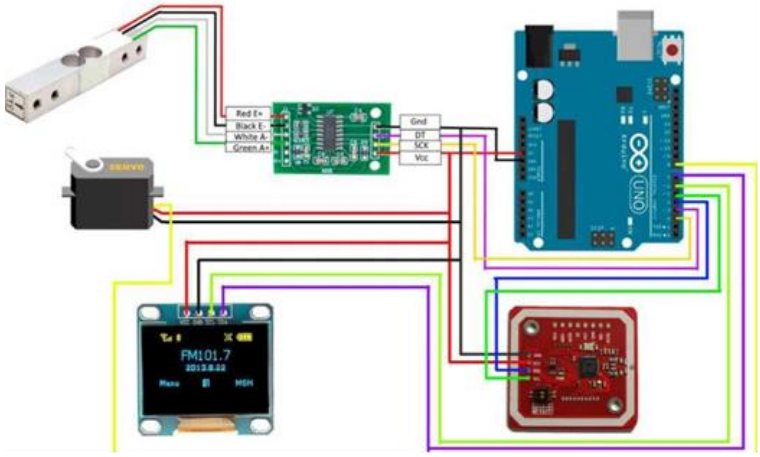
№ пп	Наименование	Ед.изм.	Стоимость единицы, руб.	Кол-во	Общая стоимость, руб.
1.	Резисторы	шт	2	1	2
2.	Микросхема Arduino Nano Atmega 328	шт	91	1	91
3.	Полевой транзистор IRF640	шт	50	1	50
4.	Лазерный модуль 200мВт	шт	530	1	530
5.	Контроллер шагового двигателя A4988	шт	40	2	80
6.	Разъем питания	шт	15	1	15
7.	Источник питания	шт	200	1	200
8.	Колодка	шт	3,75	8	30
9.	Стеклотекстолит 2-сторонний, фольгированный FR4 100x100мм 18/18 (1мм, 18мкм)	лист	95	1	95
10.	Органическое стекло	лист 1 м2	2500	0,2	500
11.	Крепежные элементы (винты, гайки, шпилька М6)				30
12.	Припой и канифоль				10

Шаговый двигатель (взят от старых CD ROM) стоимость не учитывалась Припой в связи с малым количеством существенно не влияет на стоимость. Условно стоимость припоя может составлять 10 рублей. Канифоль – стоимость меньше 10 рублей, в итогах не учитывается.

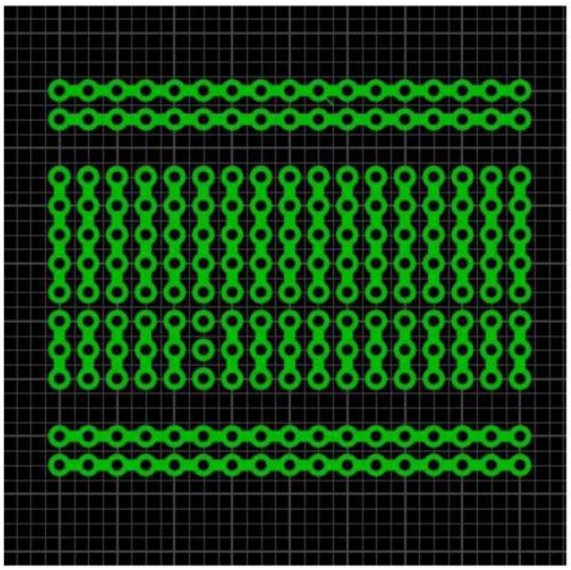
Работа системы

- Считывание индефикационного номера с карты-ключа, или телефона с NFC
- Открытие крышки мусорного бака и появление надписи «Положите мусор» на экране
- Выкидывание мусора пользователем
- Расчёт веса путём нахождения разности между начальным весом и последующим
- Вывод веса мусора на экран
- Сохранение сеанса в память, с учётом веса с привязкой к индефикационному номеру
- считывание данных мастером и последующая тарификация

Схема электрическая принципиальная



Печатная плата



Часть 4
ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

4.1. Деятельность студента-практиканта в качестве помощника классного руководителя

Воспитательная работа, осуществляемая классным руководителем, – важнейшее дело школы. 12 мая 2020 года Министерство просвещения Российской Федерации направило органам исполнительной власти субъектов Российской Федерации подробные методические рекомендации по организации работы классных руководителей. Одновременно были определены меры ежемесячного материального стимулирования за классное руководство: 5 тыс. рублей из федерального бюджета с сохранением ранее установленных доплат.

Приоритетными задачами современного классного руководителя являются:

1. «*Создание благоприятных психолого-педагогических условий в классе путем гуманизации межличностных отношений, формирования навыков общения обучающихся, детско-взрослого общения, основанного на принципах взаимного уважения и взаимопомощи, ответственности, коллективизма и социальной солидарности, недопустимости любых форм и видов травли, насилия, проявления жестокости*»[70].

Как видим, современный классный руководитель должен учить школьников навыкам общения, организовывать коммуникацию не только учащихся друг с другом, но и учащихся со взрослыми: с родителями, другими учителями, с теми, кто формирует воспитательную среду школы: с ветеранами войны и труда, с детьми, обучающимися на дому, с библиотекарями, медицинскими работниками, работниками музеев и театров, то есть со всеми, кто участвует в воспитательной работе класса, и кто нуждается в помощи и взаимодействии.

Проявления насилия, жестокости, травли в школе вынуждают принимать специальные меры по предотвращению подобных явлений. Организация специальных воспитательных дел, ориентированных на

[70] Письмо Министерства просвещения РФ от 12 мая 2020 г. N ВБ-1011/08 «О методических рекомендациях». URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74073067/ (Дата обращения 9.03.2021).

гуманизацию отношений, на проявление терпимости, сочувствия к ближнему, требует высокой степени эмпатии, тактичности, доброжелательности, которой классный руководитель учит своих воспитанников.

2. «*Формирование у обучающихся высокого уровня духовно-нравственного развития, основанного на принятии общечеловеческих и российских традиционных духовных ценностей и практической готовности им следовать*»[71].

В связи с этой задачей, которую ставит перед классными руководителями Министерство просвещения, нужно сказать следующее. Подавляющее большинство воспитательных дел, проводимых в школах студентами-практикантами, – это праздники. Духовное воспитание на основе традиционных национально-культурных ценностей требует от классного руководителя и его помощника (студента-практиканта) более глубокого проникновения в духовные смыслы праздников, которые проводятся в школе.

Система праздников, торжественных и знаменательных событий составляет основу, «каркас» воспитательной деятельности школы, так как вбирает в себя и символически воплощает систему ценностей государства (государственные праздники), региона, места проживания обучающихся (областные, республиканские, городские, сельские праздники), конкретной образовательной организации (внутришкольные праздники), а также отдельных субъектов воспитательного процесса (праздники, связанные с торжественными событиями в жизни педагогов, обучающихся, родителей).

Исследователи часто цитируют следующую мысль М. М. Бахтина: «Празднество всегда имело существенное и глубокое смысловое, миросозерцательное содержание… Никакой отдых или передышка в труде сами по себе никогда не могут стать праздничными. Чтобы они стали праздничными, к ним должно присоединиться что-то из иной сферы бытия, из сферы духовно-идеологической. Они должны получить санкцию не из мира средств и необходимых условий, а из мира

[71] Письмо Министерства просвещения РФ от 12 мая 2020 г. N ВБ-1011/08 «О методических рекомендациях». URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74073067/ (Дата обращения 9.03.2021).

высших целей человеческого существования, то есть из мира идеалов»[72]. Праздники «способствуют выработке общих идеалов и ценностей, придают чувство защищённости»[73].

Праздник – это поле педагогического взаимодействия между субъектами воспитательного процесса: детьми, педагогами, родителями и др. Он является специфической формой коллективного единения, в которой выражается общее настроение и сопереживание участников. А. С. Фролов[74] выделяет педагогически значимые функции праздника: всестороннее развитие духовности, эстетическое наслаждение, усвоение нравственных ценностей, удовлетворение интереса, социализация личности. Опираясь на концепцию А. С. Фролова, выделим *наиболее значимые педагогические функции школьного праздника*:

- духовное возвышение и усвоение нравственных ценностей;
- формирование системы эстетических ценностей;
- удовлетворение познавательных потребностей, интереса;
- регулирование собственного развития;
- формирование критериев оценки жизненных явлений.

Современная теория воспитания, в которой активно разрабатывается событийный подход, сближается с культурологией в аспекте осмысления событийной сущности праздника. Е. А. Филатова определяет праздник как «временной отрезок, представляющий собой событие, то есть выскакивание за рамки повседневности, связь сакрального и профанного миров»[75]. Она диагностирует опасную тенденцию погони за псевдособытиями, которые формируют «псевдопраздники», симулякры, подражания праздникам, в основе которых лежат не действительно значимые (религиозно, исторически, личностно значимые) события, а тяга к развлечениям. Действо такого «псевдопраздника» обесценивается, а сам псевдопраздник становится тревожным признаком псевдожизни человека в условиях нескончаемого шоу. К сожалению, шоу-культура проникает сегодня в школьную жизнь, и нередко

---

[72] Бахтин М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура Средневековья и Ренессанса. М., 1990. URL: https://books.google.ru/books?id (Дата обращения 16.01.2018)

[73] Бурменская Д.Б. Праздник как средство самосохранения социальной группы. Дис. …канд. филос. наук. 09.00.11. – Чита, 2011. – С. 146.

[74] Фролов А.С. Педагогическое взаимодействие детей и взрослых в организации детского праздника. Дис. … канд. пед. наук. 13.00.01.– М., 2002. – 206 с.

[75] Филатова Е.А. Праздник как ритуально-игровое событие. Дис. …канд. филос. наук. 24.00.01.– Тюмень, 2013. – С. 8.

бывает, что организация и содержание празднования отдаётся на откуп специально приглашенным аниматорам. Школьники при этом оказываются пассивными потребителями «развлекательных услуг». Воспитательный эффект таких мероприятий чаще всего невысок.

Содержание и ход праздничного воспитательного дела направлены на становление субъектности школьника. Готовность учащихся «выступать субъектами отношений, приобретать опыт культуросообразных переживаний, оценок, выбора, избирательности в суждениях, интересах, личностных предпочтениях»[76] – необходимая функция, которая реализуется во время подготовки к празднику, отбора содержания и способов празднования.

Праздник, в отличие от любого другого воспитательного дела, связан с календарной датой. Если большинство воспитательных дел можно провести в любое удобное время, то праздник не подлежит ни переносу, ни повторению при ненадлежащем проведении. Большинство праздников празднуется раз в году, то есть включено в годовой круг. Исключения составляют юбилеи, другие разовые события. Ежегодная повторяемость праздников облегчает формирование традиций в детском коллективе.

Вышеуказанные свойства позволяют осмысливать праздник как форму культурной памяти. Осмысливая с этих позиций праздник в системе воспитательной работы школы, педагоги встречаются с наиболее значимыми характеристиками культурной памяти: забвением и реконструкцией[77]. Для воспитательной работы в современной школе (а также в системе социально-воспитательной работы города, области) механизмы реконструкции праздников, возрождения их смысла, восстановления и творческого переосмысления способов празднования – очень значимые механизмы педагогического творчества. Например, во Владимирской области возрождаются в качестве массовых городских

---

[76] Селиверстова Е.Н. Педагогическое наследие И.Я. Лернера как значимый источник развития идеи субъектности в отечественной дидактике // Содержание и методы обновляющегося образования: развитие творческого наследия И. Я. Лернера: Сб. научных трудов Международной научно-теоретической конференции, посвященной 100-летию со дня рождения И. Я. Лернера (10 – 12 октября 2017 г.) / Сост. А. А. Мамченко. В 2-х томах. Том I. – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2017. – С. 27.

[77] Попова В.Н. Праздник как форма культурной памяти. Дисс. … канд. филос. наук. 24.00.01.– Екатеринбург, 2011. – 132 с.

праздников Яблочный Спас (Преображение Господне, центр празднования – г. Суздаль), Масленица. В образовательных учреждениях 24 мая празднуется День славянской письменности и культуры (память св. равноап. Кирилла и Мефодия), который впервые был отмечен в 1863 году, а возрожден в 1991.

Педагогическое моделирование эмоциональной драматургии праздника сближает методику воспитательной работы с педагогикой искусства. Метод эмоциональной драматургии представляет собой реализацию идеи аналогии между уроком (воспитательным делом) и произведением искусства. Общее драматургическое решение при организации праздника представляет собой:

- вступление (интродукцию), которая определяет эмоциональный настрой праздника;
- построение композиции праздника, обусловленной историческим содержанием, имеющимися заготовками (концертные номера, театрализованное представление), традиционными элементами и способами празднования (хоровод вокруг ёлки и Дед Мороз; блины и чучело Масленицы и пр.);
- эмоциональную и эстетическую кульминацию праздника;
- заранее продуманное завершение [78].

Уточняя изложенную структуру, подчеркнем, что эмоциональная драматургия праздника включает в себя длительный процесс ожидания и подготовки, а также эмоциональное последействие: рефлексию, переживание, которое, как правило, простирается в следующий год. Ожидание и подготовка являются наиболее длительными, ценными в воспитательном смысле и часто наиболее эмоционально значимыми процессами в эмоциональной драматургии праздника.

Потребность в диалоге, в драматургическом развитии обусловлена не только возрастными и эмоциональными потребностями самих школьников. Она обусловлена и тем, что система государственных праздников, существующих в современной России, не вполне однородна с позиции ценностных ориентиров. Так, А. С. Макашова в диссертации «Государственные праздники в современной культуре Рос-

[78] Абдуллин Э.Б. Теория музыкального образования: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. – М.: «Академия», 2004. – С. 125 – 126.

сии: рецепция исторического наследия» констатирует: «Система современных государственных праздников – своеобразная попытка совмещения и православного, и советского, и нового праздничного календаря»[79].

Некоторые из современных государственных праздников – советского происхождения, например, 8 марта (Международный женский день) и 23 февраля (День защитника Отечества), 1 мая (Праздник весны и труда). Нынешний Новый год 1 января тоже, по сути, является советским праздником, однако по способам празднования и по содержанию он несколько выпадает из ряда советских праздников, так как вбирает в себя традиции празднования Рождества (ёлка, украшения, подарки, ожидание чуда). При этом в систему православных праздников он не вписывается из-за календарных противоречий. Несколько праздников появилось в Новейшей истории (например, 12 июня – День России), причем некоторые из них по сути являются православными праздниками: Рождество (7 января), День народного единства (4 ноября), совпадающий с Днем Казанской иконы Божией Матери, а также 8 июля – День семьи, любви и верности (св. благоверных Петра и Февронии), 24 мая – День славянской письменности и культуры (св. равноап. Кирилла и Мефодия). В наиболее полной мере, всеми слоями общества, социальными, конфессиональными группами в России в качестве всенародного праздника воспринимается 9 мая – День победы.

Современная школа испытывает значительные затруднения в процессе выстраивания системы воспитательной работы, в которой была бы логично и последовательно проведена идея ценностной общности всех праздников. Более того, рискнём утверждать, что ряд праздников пока не имеет общепринятых, традиционных для школы способов и содержания празднования. Таким, например, является День народного единства, который, помимо своего православного содержания и напоминания об исторических событиях, связанных с победой народного ополчения под предводительством Минина и Пожарского, замещает собой бывший революционный праздник 7 ноября. Этот

[79] Макашова А.С. Государственные праздники в современной культуре России: рецепция исторического наследия. Автореф. дис. .. канд. филос. наук.– СПб., 2014. – С.22.

праздник приходится на осенние каникулы, что не отменяет необходимости вырабатывать (возрождать, реконструировать) традиции его празднования.

Анализируя сложившийся на сегодняшний день опыт, мы видим, что среди форм организации Дня народного единства в школах преобладают классные часы, театрализованные действия по заранее подготовленному сценарию и концерты патриотической направленности. Но если обращаться именно к любимому русским народом празднику, то актуализируются потребности в реконструкции православных и народных традиций, связанных с Осенней Казанской. Ополчение князя Дмитрия Пожарского и воеводы Кузьмы Минина в 1612 году шло освобождать Москву от поляков со списком чудотворной иконы Богородицы, явленной в Казани в 1579 году. Эти исторические факты, как правило, ложатся в основу сценария праздника. В народном календаре это проводы осени и встреча зимы, срок расчетов и выплаты долгов; это один из главных женских праздников; праздник свадеб. С этим аспектом может быть связана гедонистическая сторона праздника: приготовление блюд по народным рецептам, угощение.

Поскольку День народного единства – недостаточно укоренившийся в школьных воспитательных системах праздник, его организаторам не всегда можно надеяться на общеизвестность и ежегодную повторяемость его историко-культурных оснований. Сценарий должен быть содержательно наполненным и, в то же время, понятным для того, кто в первый раз слышит о событиях 1612 года. Можно рекомендовать, например, сборник сценариев общешкольных праздников «Четыре четверти» О. М. Потаповской[80]. Конечно, театрализованные постановки по готовым сценариям несколько сужают круг возможностей субъектного выбора, творчества учеников. Поэтому необходимо компенсировать потребности в творчестве в процессе художественного, музыкального оформления постановки, в итоговой рефлексии.

Важным аспектом праздничной культуры является ожидание праздника. Если праздник является новым или реконструируемым, ожидание нужно моделировать специально (например, Нового года дети ждут и без особых педагогических усилий, а ожидание Дня народ-

[80] Потаповская, О. М. Четыре четверти. Сценарии общешкольных праздников / О. М. Потаповская. – М., 2006. – 238 с.

ного единства нужно педагогически поддерживать). Для стимулирования ожидания можно задействовать школьную прессу. Материалы школьной газеты (например, интервью) могут служить экспозиций, завязкой праздничного сюжета. По возможности нужно подключить механизмы реконструкции народного праздника. В народной культуре Осенняя Казанская – один из самых любимых и ожидаемых праздников, который в школьной интерпретации может стать и праздником окончания первой четверти, и праздником урожая, и преддверием к встрече зимы. Но, конечно, лучше всего ожидание праздника стимулируется активной подготовкой к нему.

Последействие праздника также нуждается в педагогической поддержке. Одной из возможностей осуществления рефлексирующей деятельности, сопереживания, отклика на темы, связанные с самим праздником и с ходом его празднования, является тематический выпуск стенгазеты, страницы сайта. Деятельность ученического пресс-центра и сама по себе обладает значительными воспитательными возможностями: способствует гражданскому самоопределению, развитию ответственности, формированию эстетической культуры[81]. А по отношению к празднику школьная пресса может стать и действующим лицом, и выразителем массовых и индивидуальных мнений, и модератором воспитательного дела. Специальный выпуск стенгазеты, радиопередача или фильм могут способствовать последействию праздника, позволяя на новом уровне кратко повторить и вновь пережить его отдельные моменты и увидеть в них новые субъектные смыслы.

При подготовке воспитательного дела (например, праздника, как это чаще всего бывает в процессе педагогической практики) необходимо осмысление духовной ценности применяемых воспитательных технологий. Например, задумываясь о духовном смысле бесконечных конкурсов и состязаний, нетрудно увидеть, что при неправильной интерпретации эти технологии способны посеять раздор между учениками, нарушить мир и согласие в коллективе.

3. «*Формирование внутренней позиции личности обучающегося по отношению к негативным явлениям окружающей социальной*

[81] Дрозд К.В. Гражданское самоопределение учащихся в условиях деятельности ученического пресс-центра // Вестник ВлГУ. Педагогические и психологические науки. – 2015. – № 22 (41). – С. 52 – 59.

действительности, в частности, по отношению к кибербуллингу, деструктивным сетевым сообществам, употреблению различных веществ, способных нанести вред здоровью человека; культу насилия, жестокости и агрессии; обесцениванию жизни человека и др.»[82].

Студенты-практиканты должны обратить особое внимание на эту задачу, которую ставит Министерство просвещения перед классными руководителями, потому что очень возможно, что они, в силу своей молодости, близости к подросткам и старшеклассникам по опыту сетевого взаимодействия, смогут понять проблемы школьников, связанные с виртуальной реальностью.

Кибербуллинг – это насилие, травля в цифровом пространстве. Нужно понимать, что агрессия в интернете действует нисколько не мягче и не легче по сравнению с агрессией в реальной жизни. Подростки, которые подвергаются травле, страдают вполне серьёзно, иногда не только психологически, но и физически. Простое игнорирование виртуальной реальности в ситуации кибербуллинга не помогает. Жертва кибербуллинга нуждается в эмпатии, поддержке. Нужно помнить, что в школе есть психолог и социальный педагог. Педагог-психолог готов прийти на помощь школьнику, но далеко не всегда жертва киберагрессии обращается за ней. Самый простой и действенный способ «первой помощи» со стороны практиканта – уговорить ребёнка обратиться к школьному психологу, проводить его, подождать: сам факт помощи и связанных с ней процедур имеет успокаивающее, поддерживающее значение.

Хотя воспитательные дела, направленные на борьбу с каким-либо социальным злом (наркоманией, суицидом, сексуальной деструктивностью, кибербуллингом), чаще всего не могут быть профессионально проведены студентом-практикантом, и, действуя по принципу «Не навреди!», руководители практики обоснованно не рекомендуют такую тематику, некоторые превентивные шаги осуществлять можно.

Так, надо знать и сообщать школьникам о том, что около 58 % российских интернет-пользователей сталкивались с онлайн-агрессией. 25% были прямыми жертвами (мишенями) такой агрессии. 4% пользо-

[82] Письмо Министерства просвещения РФ от 12 мая 2020 г. N ВБ-1011/08 «О методических рекомендациях». URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74073067/ (Дата обращения 9.03.2021).

вателей не скрывают, что были инициаторами травли. Очень возможно, что подростки имеют собственный опыт написания обидных («токсичных») комментариев под фотографией или постом, агрессивного или насмешливого (что часто почти одно и то же) выкладывания данных, фотографий. Нужно вести с учениками беседы по этому поводу, объяснять безнравственность и противоправность подобных действий, их далеко идущие последствия.

Кроме этого, школьники должны владеть простыми способами защиты, которые может подсказать и показать практикант: уметь заблокировать нежелательного пользователя-агрессора, сменить пароль при взломе. Многие социальные сети выставляют возрастные ограничения при регистрации новых пользователей, но практика показывает, что эти ограничения дети, начиная с раннего подросткового возраста, легко преодолевают, указывая неправильную дату рождения или даже пользуясь чужими документами. Бороться с самим фактом присутствия в социальных сетях 11-летних детей (при условии, что официально аккаунт можно создать с 16 лет) фактически бесполезно. Столь же бесполезно пытаться изъять смартфоны из рюкзаков и из жизни школьников. Но необходимо постоянно вести работу, направленную на повышение ответственности за поведение в интернете.

4. «*Формирование у обучающихся активной гражданской позиции, чувства ответственности за свою страну, причастности к историко-культурной общности российского народа и судьбе России, включая неприятие попыток пересмотра исторических фактов, в частности, событий и итогов второй мировой войны*»[83].

Выполнение данной задачи требует привлечения к работе ветеранов войны и труда, советов ветеранов, детей войны, а также педагогов учреждений дополнительного образования, экспертов, партнёров. Для того, чтобы школьники осмысливали значимость для России победы в Великой Отечественной войне и других исторических событий, Министерством просвещения, региональными и городскими административными и общественными организациями проводятся проекты, конкурсы, воспитательные дела и мероприятия, пробуждающие интерес к истории страны, города, школы.

---

[83] Письмо Министерства просвещения РФ от 12 мая 2020 г. N ВБ-1011/08 «О методических рекомендациях». URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74073067/ (Дата обращения 9.03.2021).

По инициативе Министерства просвещения проходит конкурс сочинений «Без срока давности», Международный конкурс методических разработок «Уроки Победы». Школьники могут участвовать в проекте «Дорога памяти», посвященном созданию общедоступной базы данных о каждом участнике Великой Отечественной войны. На сайте собираются фотографии и истории из домашних архивов.

Значимую роль в реализации указанной воспитательной задачи играют школьные музеи. Школьный музей обладает большим интеграционным потенциалом, позволяет включить в воспитательную деятельность родителей, социальных партнёров; экспозиции музея становятся пространством для проведения вечеров воспоминаний, концертов-воспоминаний, мемориальных мероприятий. Кроме того, неоценима роль музея в организации исследовательской, поисковой проектной деятельности.

Возможно взаимодействие со столичными музеями: в Москве осуществляется программа «Урок в музее», в Санкт-Петербурге – программа «Здравствуй, музей!».

Очень велики возможности воспитательной деятельности на базе Владимиро-Суздальского музея-заповедника. Такие масштабные мероприятия, как межрегиональная краеведческая конференция «Александр Невский» и другие мероприятия, посвященные 800-летию со дня рождения святого благоверного великого князя, могут привлечь школьников и как зрителей, и как активных участников музейных краеведческих образовательных программ.

5. «Формирование способности обучающихся реализовать свой потенциал в условиях современного общества за счёт активной жизненной и социальной позиции, использования возможностей волонтёрского движения, детских общественных движений, творческих и научных сообществ»[84].

Владимиро-Суздальский музей-заповедник одним из первых присоединился к проекту «Школа волонтёров наследия», продолжение которого может стать площадкой для активизации жизненной позиции школьников.

[84] Письмо Министерства просвещения РФ от 12 мая 2020 г. N ВБ-1011/08 «О методических рекомендациях». URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74073067/ (Дата обращения 9.03.2021).

Практиканты – помощники классных руководителей – могут инициировать сотрудничество с детским технопарком «Кванториум-33». Например, можно принять участие в работах мастер-классов «Удивительный микромир», «Начинающий ювелир», «Город будущего. Биотранспорт», «Физика проще, чем ты думаешь» и др.

4.2. Функции классного руководителя

В теории воспитания всё многообразие задач, стоящих перед классным руководителем, описывается в виде четырех основных функций: аналитической, прогностической, организационно-координирующей и коммуникативной.

Аналитическая функция заключается в изучении индивидуальных особенностей детей своего класса, состояния и условий семейного воспитания каждого ребенка, стадии развития классного коллектива, многого другого.

Выполнение этой функции предполагает владение приемами анализа и самоконтроля, умение педагогически осмысливать обстановку в классе, школе, ближайшем окружении ребенка с целью создания благоприятной развивающей микросреды и благоприятного морально-психологического климата в классе. Более того, знание ребенка, его склонностей, интересов, сфер дарований помогает классному руководителю в выборе для него определенного вида деятельности, где его может ожидать успех. С другой стороны, выполнение этой функции предполагает знание и корректное умение пользоваться психолого-диагностическими методами изучения детей и условий их жизнедеятельности; умение вести документацию, отражающую ход и результативность воспитательной работы (личные дела учащихся, классный журнал, дневники учащихся, которые сейчас ведутся в электронном виде, план работы классного руководителя, социальный паспорт класса, протоколы родительских собраний). Ведь очень важно, чтобы ребенок не чувствовал себя объектом пристального наблюдения и манипуляций со стороны взрослого человека, преследующего свои, непонятные ребенку цели. Осуществляя эту функцию, как, впрочем, и другие, необходимо помнить, что ребенок – это высшая и безусловная ценность, и все усилия педагогов должны быть направлены во благо его жизни, счастья и развития.

Прогностическая функция заключается в предвидении и прогнозировании как результата своей педагогической деятельности в целом, так и конкретного воспитательного дела или даже отдельного педагогически инструментированного взаимодействия со своим классом или отдельным учеником. Очень важно проектирование ближних, средних и дальних перспектив в жизнедеятельности класса, предвидение путей развития классного коллектива, судеб воспитанников.

Выполнение этой функции предполагает умение видеть и формулировать воспитательные цели, планировать воспитательную работу в собственном классе с целью создания оптимальных для формирования каждой личности условий, способствующих свободному и полному раскрытию индивидуальности каждого ребенка.

Организационно-координирующая функция включает в себя огромное разнообразие видов педагогической деятельности, например, оказание помощи детям в их учебной, общественно-полезной, иных видах школьной жизнедеятельности, в том числе, организации досуга.

Классный руководитель – это первый наставник, помощник в жизни классного коллектива, начиная от этапа помощи в создании органов детского самоуправления.

Классный руководитель – организатор взаимодействия с семьями детей, с внешкольными образовательными учреждениями; он – и активный участник в работе педсовета, разнообразных совещаний, других форм контакта с учителями-предметниками и школьной администрации по проблемам своего класса.

К этой функции относится также: ответственность за жизнь, здоровье и безопасность детей во время внеурочных мероприятий; организация питания, дежурства по классу, летней трудовой практики, организация трудовых дел; ведение документации; участие в создании оптимальных материально-бытовых условий для внеурочной деятельности, воспитательной работы.

Наверно, нет необходимости комментировать эту функцию. Просто, выполняя ее, Вы должны помнить, что воспитывают не классные часы, не морализирование, не указание ребенку на его промахи и ошибки, воспитывает совместная с ребенком деятельность и общение, богатство коллективных и индивидуальных переживаний, отношений, чувств. Воспитывает только тот педагог, которого дети любят, уважают, образу жизни которого тайно или явно подражают.

Выполнение учителем ***коммуникативной функции*** призвано обеспечить удовлетворение потребности каждого своего воспитанника в эмоциональном контакте, одной из основных жизненно необходимых человеческих потребностей.

Эта функция предполагает заботу об эмоциональном мироощущении ребенка, которое зависит и от доминирующего стиля взаимодействия с ним учителя (учителей), и от его социального статуса, внутригрупповой роли в классном коллективе, и от собственных успехов в общении с окружающими людьми.

В настоящее время часть коммуникативных задач классный руководитель решает путём виртуального общения: включается в родительскую группу, оперативно отвечает на вопросы, представляет информацию. Важно, чтобы эти небольшие фрагменты общения были грамотными и с правовой точки зрения, и с точки зрения соблюдения языковых норм.

Важность выполнения коммуникативной функции классным руководителем определяется тем, что эмоциональное мироощущение ребенка – это основа его личностного отношения к миру, людям, самому себе.

От того, насколько успешно Вы реализуете эту функцию, будет зависеть, станет ли класс для ребенка местом, где ему хорошо и куда ему хочется каждый раз возвращаться, где его любят и ждут учителя, однокашники и, конечно Вы – его классный руководитель (руко-водитель), где он каждый день переживает чувство успеха и уверенности в себе.

4.3. Изучение классного коллектива

Можно ли выбрать из многообразия Ваших функций как помощников учителей-предметников и классного руководителя самую важную? – Очень трудно! И все же, посоветуем Вам начать со знакомства и изучения своего класса: каждого ребенка в отдельности и всех вместе в их сложных взаимоотношениях в классном коллективе. Ведь, не зная особенностей своего класса, не имея представления об истинных проблемах, с которыми сталкиваются Ваши ученики, невозможно грамотно спланировать воспитательную работу.

Помните, у каждого класса есть свое неповторимое лицо, в том числе преобладающие интересы, увлечения, сама атмосфера классного

коллектива, традиции. Поэтому, как можно чаще встречайтесь со своим классом! В период первой недели работы посещайте все уроки своего класса по расписанию, будьте рядом на переменах, используйте любую возможность для непосредственного общения с детьми.

Учитесь наблюдать! На этом пути мелочей нет, интересно и значимо все: мельчайшие особенности внешности ребенка, его осанки, походки, манеры общения, речи, качества, которые ребенок проявляет в различных видах деятельности, разнообразных ситуациях, и многое-многое другое.

Помните, ***наблюдение*** – универсальный метод, и используется он в самых разнообразных ситуациях. При этом научное наблюдение существенно отличается от житейского (ненаучного), которое проводится в обыденной жизни неорганизованно, беспланово, вслепую и зависит от многих случайностей.

Для того чтобы наблюдение было научным и при этом психолого-педагогическим, оно должно удовлетворять ряду требований.

1. *Целенаправленность.* Это требование означает, что наблюдение проводится не за учеником вообще, а за проявлением его конкретных особенностей, личностных качеств в различных ситуациях и разных видах деятельности (игре, учебе, труде, общении).

2. *Планирование.* До начала наблюдения необходимо наметить определенные задачи (что наблюдать), продумать план (сроки и средства), показатели (что фиксировать), возможные просчеты (ошибки) и пути их предупреждения, предполагаемые результаты; при этом надо точно определить особенности, за которыми ведется наблюдение (их не должно быть много!).

3. *Самостоятельность.* Наблюдение должно являться самостоятельной, а не попутной задачей. Например, Вы решили узнать о проявлениях чувства товарищества у некоторых учащихся. С этой целью Вы решили организовать наблюдение во время учебной экскурсии в лес для знакомства детей с флорой и фауной. Если во время экскурсии Вы ставите перед собой одновременно и ряд других задач (воспитательных, организационных и т. д.), то Ваши выводы могут оказаться хотя и объективными, но лишь случайно замеченными, попутными, так как основные Ваши усилия будут направлены на решение целого ряда за-

дач. Это может помешать заметить сам поступок, а фиксация отдельных действий (ученик отдал, принес, вспылил, помог и т. д.) может мало что дать.

4. *Естественность.* Психолого-педагогическое наблюдение должно проводиться в естественных условиях для учащихся. Оно должно проходить без вмешательства и корректировки со стороны наблюдателя происходящих событий, так, чтобы ученик ничего не подозревал.

5. *Систематичность.* Наблюдение должно вестись не от случая к случаю (не по желанию), а постоянно, в соответствии с планом, систематически или через запланированные промежутки времени.

6. *Объективность.* В процессе наблюдения необходимо фиксировать не свои предположения, не искать то, что Вам «хочется увидеть» в подтверждение своего предположения, а записывать объективные факты, действия, особенности поведения учащихся и только на этом основании делать выводы.

7. *Фиксация.* Все данные наблюдения должны систематически фиксироваться по определенной системе. Полученные результаты, материалы должны обязательно записываться в ходе наблюдения или сразу после него. Записи обычно ведут в хронологическом порядке, через определенные интервалы времени. Для сокращения необходимых записей их удобно оформлять в виде различных схем, таблиц и т. п.

Будучи доступным и практически универсальным методом изучения личности школьника и классного коллектива, наблюдение как метод имеет ряд *недостатков*. Это довольно трудоемкий метод. При нем практически невозможно исключить влияние случайных факторов. Кроме того, это пассивный метод: ведь наблюдатель «пожинает» результаты тех явлений и ситуаций, которые появляются независимо от его планов, он не может при необходимости повлиять на ход событий, повторить их. Так как фиксировать все невозможно, то при наблюдении можно упустить существенное и отметить несущественное. Данный метод не всегда позволяет установить точную причину поступка, действия. При наблюдении, как правило, анализируются только внешние проявления поступков.

Несмотря на указанные недостатки, которые, конечно же, надо учитывать, наблюдение обладает и некоторыми *преимуществами* в сравнении с другими методами: оно позволяет изучать проблемы, не

допускающие экспериментального решения, анализировать деятельность, поведение ученика в естественных для него условиях, «поймать» сам момент проявления поступка.

Из вышесказанного очевидно, что наблюдение – это самый доступный и вместе с тем весьма сложный способ изучения детей. Однако именно живое непосредственное наблюдение позволит Вам сформировать образ личности своего воспитанника. В этом плане наблюдение, как метод изучения детей, сродни опыту художественной литературы. Писатель силой присущего ему таланта описывает своих героев так ярко и так точно, что мы получаем о них вполне законченное и целостное представление. При этом художественный образ оставляет впечатление о персонаже как о живом и хорошо знакомом нам человеке.

Изучая свой класс, сознательно развивайте свою педагогическую интуицию, учитесь эмпатии, способности вживаться в образ ребенка. Периодически проверяйте себя – сколько детей «всплывает» по желанию перед Вашими глазами (фамилия, имя, «образ»)? *К концу второй недели работы Вы должны хорошо представлять себе каждого ребенка своего класса и особенности классного коллектива как целого.*

Изучите школьную документацию, содержащую данные по детям, начиная с классного журнала. Обратите особое внимание на следующее: есть ли в классе дети из многодетных семей, кто из детей живет в неполных, неблагополучных, малообеспеченных семьях.

Изучая классный журнал, обратите внимание на успеваемость школьников по разным предметам. Многие преподаватели придерживаются мнения, что ученики по интересующим их предметам всегда имеют более высокую успеваемость, чем по предметам «неинтересным». Это, во многих случаях действительно оправданное мнение, не всегда, однако, оказывается справедливым. Дело в том, что успеваемость – достаточно внешний показатель по отношению к тому содержанию, к тем мотивам и потребностям, которые побуждают школьников учиться и реализуются в учении. Например, по предмету, очень интересующему ученика, он может иметь низкую успеваемость из-за конфликтов с учителем и, наоборот, по «неинтересному» предмету ученик может иметь высокую успеваемость, так как его успехи в этой области контролируются родителями.

При ***изучении школьной успеваемости*** необходимо учитывать, что отметка самым тесным образом связана с такими психологическими характеристиками, как самооценка, мотивация достижения, мотивация учебной деятельности, отношение к учебной деятельности, тревожность, эмоциональной комфорт и благополучие, взаимоотношения с окружающими (между школьником и его одноклассниками, родителями, учителем), психологический климат в классе, творчество.

Выделяют два различных аспекта отношения ученика к отметке. С одной стороны, отметка имеет определенное объективное значение: она характеризует успеваемость ученика, уровень сформированности учебно-познавательной деятельности школьника. С другой стороны, отметка имеет особый психологический смысл для самого ученика, поскольку связана с доминирующими мотивами, побуждающими его учиться.

Одним из наиболее простых объективных показателей изменения отношения учащихся к отметке может служить характер кривой текущей успеваемости. Эта кривая может быть относительно ровной, когда текущие отметки учащихся незначительно отличаются друг от друга, от четвертных и годовых отметок. Кривая успеваемости может быть и многовершинной («скачущей»), когда успеваемость учащихся значительно варьирует в течение года, при этом текущие отметки обычно значительно ниже итоговых. Кривую успеваемости можно построить, расположив все отметки учащегося по определенному предмету за год в прямоугольной системе координат, где по оси абсцисс отложен порядковый номер отметки, а по оси ординат – величина отметки в баллах от «1» до «5».

Ровная успеваемость, чаще всего наблюдаемая в младших и старших классах, свидетельствует о том, что учащиеся стараются учиться стабильно весь учебный год и не придают особого значения отметке. Отметка остается для них как бы вне сферы мотивов учения. В средних классах (особенно в 6-7) у многих учащихся наблюдается явно выраженная «скачущая» кривая успеваемости, показывающая, что отметка приобретает для ребят особую значимость, часто выступая в качестве наиболее эффективного средства самоутверждения, «скачущая» кривая успеваемости обычно характеризуется резким снижением в начале года (или четверти) и постепенным подъемом к концу года (или четверти). Подъем кривой успеваемости в этих случаях сопровождается

погоней за отметкой ради отметки и обычно не свидетельствует о действительном усвоении материала. Поэтому, возможно, очередной подъем успеваемости сменяется ее новым падением, как только снижается субъективная значимость (цена) отметки в начале года или четверти.

Перестройка отношения к отметке, выражающаяся в появлении «скачущей» кривой успеваемости, связана с тем, что отметка становится, начиная примерно с третьего класса, средством удовлетворения целого ряда внеучебных мотивов (завоевать или сохранить определенное положение в классе, добиться похвалы родителей и т.п.). Поэтому «скачущая» кривая успеваемости – один из симптомов доминирования у учащихся внеучебной, внешней мотивации учения. Следует отметить, что возникновение стойкой учебно-познавательной мотивации приводит, как правило, сначала к стабилизации кривой отметок, к исчезновению «скачущей» кривой успеваемости, а затем к постепенному росту успеваемости. В этом случае отметка становиться выражением оценки наличного уровня знаний ученика и по объективному значению, и по субъективному смыслу, значение и смысл отметки здесь совпадают.

Воспользуйтесь и другими способами изучения детей.

Поговорите со школьным психологом, ознакомьтесь с ранее собранными им материалами по изучению детей Вашего класса. Попросите учителей-предметников поделиться своим мнением о классе, только помните, что это – не Ваши выводы.

Еще одним доступным методом изучения школьников является ***беседа***. Этот метод позволяет в ходе непосредственного общения получить от учащихся интересующую учителя информацию с помощью предварительно подготовленных вопросов.

В беседе могут быть выявлены особенности характера ребенка, мотивы его поведения, оценки им различных сторон жизни, основные факты его биографии и отношение к ним.

В беседе целесообразно широко использовать косвенные вопросы. Собственно говоря, именно с их помощью можно получить интересующую Вас информацию о скрытых сторонах жизни ребенка, о неосознаваемых мотивах поведения, идеалах и т. д.

Беседа может быть и более стандартизованной, и более свободной. В первом случае беседа ведется по строго регламентированной

программе, со строгой последовательностью предъявления четко сформулированных вопросов. Это дает возможность точно фиксировать ответы и сравнительно легко обрабатывать и сравнивать между собой результаты. Во втором случае содержание вопросов заранее не планируется, общение протекает свободнее, шире. Но это, правда, заметно осложняет организацию, проведение беседы и обработку результатов.

При проведении беседы рекомендуем придерживаться следующих правил.

Начинать общение следует с тематики, приятной ученику, чтобы он охотно начал говорить. Такое начало способствует установлению контакта, расположению собеседника. Искренний интерес и уважение его мнения, доброжелательное, оптимистическое отношение в разговоре, желание убедить, а не принуждать к соглашению, внимание, сочувствие и участие не менее важны, чем умение убедительно и аргументирование говорить. Важным моментом является выбор времени и места беседы. Учтите, трудно рассчитывать на искренность ученика, если беседа проходит в присутствии других учащихся (еще хуже – и учителей), если у ученика в это время плохое настроение, если беседу постоянно прерывают, если важный разговор проходит «на ходу», попутно. Беседа должна быть не случайной, а планомерной. Не следует задавать (особенно вначале) вопросов анкетного или биографического характера (домашний адрес, место работы родителей, сколько лет учится в данной школе и т. п.). Они обычно утомляют, а порой и раздражают ученика. Лексикон и смысл задаваемых вопросов должны быть доступны и понятны школьнику и вестись с учетом его возрастных и индивидуальных особенностей, интересов, потребностей, склонностей и т. д. Понятно, что формы одного и того же вопроса, заданного ученику первого и выпускного классов, должны быть различны. При необходимости уточнения ответа ни в коем случае не следует давать подсказку (например, намекать, качать головой и т. п.) или наводящие вопросы. Лучше их формулировать нейтрально, например: «Как это следует понимать?», «В каком смысле?», «Поясни, пожалуйста, свою мысль».

Вы должны быть внимательны и гибки в беседе, предпочитать косвенные вопросы прямым, которые порой неприятны ученику и ставят его в неловкое положение. Вопросы «Чем ты интересуешься?»,

«Твое хобби?» предпочтительнее, чем «Почему ты много пропускаешь занятий?». Следует иметь в виду, что с точки зрения результативности беседы лучше задать несколько мелких вопросов, чем один крупный. Вопрос должен вызывать обсуждение, развертывание своей мысли, высказывание своего мнения. Если ученик отвечает только «да» или «нет», то это может быть тестом, анкетой, но не беседой. Например, отвечая на вопрос «Нужны ли особые способности для того, чтобы стать хорошим учителем?» учащиеся, как правило, дают краткий, неразвернутый ответ. Больший результат может быть достигнут, если на эту же тему задать несколько более мелких вопросов: «В чем, по-твоему, разница между «хорошим» и «плохим» учителем?», «Стоит ли в педагогический институт принимать всех желающих?» и т. д.

Четкая постановка цели беседы помогает формулировать четкие вопросы и избегать случайных.

Иногда учителя для установления контакта, снятия психологических барьеров, связанных с разницей в возрасте и положении, пренебрегая правилами педагогического такта и профессиональной этики, опускаются на уровень жаргона, задавая ученику слишком открытые вопросы. Делать этого ни в коем случае нельзя, так как подобная манера общения, как правило, шокирует ученика или вызывает иронически-пренебрежительное отношение к педагогу. Вопросы должны быть простыми, задаваться в естественных для школьника условиях и давать ему возможность отвечать в привычной для себя манере.

Необходимо учитывать, что утомленность или плохое настроение, заниженная самооценка или желание скрыть что-то могут тормозить внешнюю выразительность ученика и побудить его к неискренности или уходу от прямых ответов. Поэтому для большей достоверности результатов беседы наиболее важные вопросы должны в различных формах и ракурсах повторяться и тем самым контролировать предыдущие ответы, дополнять, раскрывать их, снимать неопределенность. Не следует злоупотреблять терпением, желанием и временем ученика. Беседа не должна длиться более 30 – 40 минут.

К несомненным *достоинствам* беседы следует отнести наличие контакта с учеником, возможность учитывать его ответные реакции, оценивать его поведение, отношение к содержанию разговора, задавать дополнительные, уточняющие вопросы. При всей своей планово-

сти и регламентированности она может носить сугубо индивидуальный характер, быть гибкой и максимально адаптивной к ученику. На устный ответ затрачивается обычно меньше времени, чем на письменный, к тому же заметно сокращается количество вопросов, на которые не получены ответы, а учащиеся более серьезно (по сравнению с анкетированием, например) относятся к вопросам.

В то же время *следует иметь в виду*, что в беседе мы получаем не объективный факт, а мнение человека. Часто ученик предпочитает сказать то, что от него ожидают. В других ситуациях может случиться так, что он произвольно или непроизвольно искажает реальное положение дел. Иногда сам учитель может непроизвольно повлиять на объективность ответа путем наводящего вопроса, жеста, выражения лица и т. д.

Еще один общедоступный и весьма информативный метод, который Вы можете использовать, – ***изучение продуктов деятельности школьников***.

Здесь в качестве объекта изучения выступают самые разнообразные продукты творчества учащихся (стихи, рисунки, различные поделки, записи в тетрадях и дневниках, школьные сочинения и т.п.). Применяя этот метод, Вы можете анализировать как внутренние (содержательные), так и внешние (формальные) характеристики различных сфер личности школьника.

Так же, как и метод беседы, данный метод дает богатый материал относительно индивидуальных, личностных отношений учащихся к занятиям в школе и их различных внешкольных увлечений.

Данный метод чрезвычайно продуктивен для анализа мыслей, чувств, мотивов и потребностей учащихся, которые объективируются в тех или иных продуктах деятельности школьников. Так, например, изучение содержания сочинений дает сведения об увлечениях и интересах учащихся. Анализируя сочинение, написанное учеником, учитель может с определенной вероятностью сделать вывод о его литературных способностях, словарном запасе, образном мышлении и т. д. Анализ результатов контрольной работы по математике, рисунков, поделок может создать представление об индивидуально-психологических особенностях и способностях, об уровне развития логического мышления, сформированности тех или иных умений и навыков и т. д.

При постоянном использовании этого метода можно получить как качественные, так и количественные, как содержательные, так и формальные характеристики трудовых умений, творческих способностей и т. д. у конкретного ученика в различные периоды и на протяжении всех лет обучения. Очень большую информацию для анализа дают черновики ученика. Сопоставление черновиков с окончательным результатом деятельности может не только указать уровень, но и дать представление о самом процессе, способах и приемах достижения некоторого результата. Поэтому результаты использования этого метода (наряду с результатами наблюдений и бесед) могут представить ценный материал для составления целостного представления как о конкретном ребенке, так и о классе в целом.

Еще одним часто используемым на практике методом изучения личности школьника или классного коллектива является ***анкетирование***. Анкетирование позволяет получить информацию о конкретном ребенке или классе в целом с помощью составленных в соответствии с определенными правилами систем вопросов, каждый из которых логически связан с целью исследования.

В зависимости от предлагаемых вопросов анкеты могут быть различных видов по содержанию, функциям, форме.

- По содержанию анкета может касаться:

- фактов («Твои занятия в свободное время», «Опиши жилищные условия»);

- характеристик окружающих людей, событий, суждений учащихся («В чем, по-твоему, причина того, что большинство ребят учится не в полную силу?»);

- намерений («Собираешься ли ты поступать в вуз?», «Поедешь ли в летний трудовой лагерь?»).

- По функциям, которые выполняют вопросы, анкеты содержат:

- вопросы-фильтры с отсеивающей функцией (например, если учителя интересуют учащиеся, намеревающиеся поступать в вуз, то он в анкете предлагает такой вопрос: «Твой любимый предмет?», на который отвечают только те, кто собирается поступать в институт);

- проверочные или контрольные вопросы, основная функция которых – проверить достоверность информации и др.

- По форме анкеты могут быть:

- открытыми, в которых прямые вопросы предполагают свободные ответы по своему усмотрению;

- закрытыми, в которых к вопросам даны готовые ответы (например, «да», «нет», «не знаю», «иногда» и др.), и ученик должен выбрать один из них или оценить в баллах правильность (по его усмотрению) каждого из предложенных ответов.

Вопросы анкеты должны удовлетворять ряду требований:

1. Вопросы закрытых анкет должны предполагать ответ только в одном смысле (лучше всего «да», «нет», «не знаю») или предлагать несколько ответов, из которых надо сделать выбор.

2. Нельзя предлагать вопросы, требующие нравственной или социальной оценки своих качеств, например: «Считаете ли вы себя самоуверенным или неуверенным?» Лучше этот вопрос сформулировать так: «После того как прошел критический момент ситуации, склонны ли вы думать о чем-либо, что вы должны были сделать, но не сделали?»

3. Вопросы должны быть, по возможности, лаконичными, точными, ясными по смыслу, доступными для понимания, простыми, конкретными.

4. На выяснение одной характеристики должно быть направлено несколько вопросов, которые контролировали бы искренность ответов ученика.

5. В анкете желательно иметь вопросы как в прямой, так и косвенной форме, как личные, так и безличные.

6. Целесообразно в начале анкеты (первая треть) предлагать легкие вопросы (касающиеся конкретных действий, событий, фактов), затем трудные (выявляющие суждения, оценки), далее самые сложные (требующие принятия решения, выбора ответа), в заключение (последняя треть) – опять простые вопросы.

Достоинствами анкетного метода являются:

- массовость обследования, большая скорость сбора информации;

- легкая обработка результатов, широкое применение математических методов анализа данных;

- возможность получения письменных ответов на такие вопросы, которые в устной форме остаются без ответа;

- возможность сравнения результатов нескольких обследований;

- удобные способы фиксации результатов (в анкетах закрытого типа);

- уменьшение вероятности неправильного понимания вопросов (в анкетах закрытого типа).

Говоря о *недостатках* анкетного метода, следует иметь в виду, что:

- он все же не позволяет полностью охарактеризовать все сферы личности;

- с его помощью трудно рассчитывать на глубокое проникновение в ситуацию; трудно рассчитывать на полные, правильные, точные ответы, так как различные учащиеся на вопросы могут отвечать по-разному, а потому часто возникают и трудности в классификации ответов;

- ответы не всегда являются достаточным условием для окончательных выводов;

- в анкетный опрос нельзя вмешиваться, изменять что-либо, поэтому данный метод нельзя назвать гибким;

- объективность ответов не всегда высокая, так как учащиеся могут отнестись к ответу недобросовестно;

- жесткий список вопросов может ограничить круг мыслей опрашиваемых и заставить ответить не то, что они думают в действительности;

- анкетирование – искусственный, а не естественный метод;

- он не учитывает различное понимание вопросов школьниками.

Все указанные требования, достоинства и недостатки обязательно надо учитывать при использовании анкетного опроса.

Еще одним довольно распространенным методом исследования является тестирование. ***Тестом*** (от английского слова test – проба, испытание, опыт) называют небольшие стандартизированные задания (вопросы и задачи), с помощью которых проводится психологическое исследование. С их помощью определяют уровень умственного развития (интеллектуальный коэффициент) и степень одаренности в самых разнообразных областях деятельности, устанавливают состояния человека и их особенности (например, утомленность, апатия, активность), изучают структурные качества личности (ее общительность, самооценку, уровень притязаний, эмоциональную устойчивость и т. д.), прогнозируют границы возможностей дальнейшего развития человека, его профессиональную подготовленность и пригодность и т.д.)

Существует большое разнообразие методов, позволяющих не просто описать те или иные особенности личности или группы людей,

но и измеряют их, дают им качественную и количественную характеристику. Более подробно о сущности и специфических особенностях этих методов Вы можете прочитать в замечательной книге Фридман Л.М., Пушкиной Т.А., Каплунович И.Я. «Изучение личности учащегося и ученических коллективов»[85]. Мы же преднамеренно остановились на характеристике методов, наиболее доступных и часто используемых в работе классного руководителя.

4.4. Характеристика обучающегося: требования к составлению и типичные недостатки

Еще один аспект работы классного руководителя, которого нельзя не коснуться, – это составление характеристики учащегося.

Характеристика учащегося – это особый документ, составленный педагогом, которые содержит важные сведения о ребенке. Помимо личных данных и информации о родителях это еще индивидуально-психологические особенности школьника. Характеристика учащегося школы – это официальный документ, который составляется либо классным руководителем, либо завучем или директором общеобразовательного учреждения при содействии школьного психолога, который предоставляет результаты проводимых тестирований или диагностики.

Требование предоставить подобный документ в последние годы является распространенным явлением для различных структур и учреждений. Связано это с тем, что избавляет организации от лишней траты времени и позволяет оперативно узнать о ребенке максимум личной информации, которая в процессе беседы с самим школьником и его окружением может получиться не настолько объективной, точной и правдивой. Кроме того характеристика дает возможность нарисовать психологический портрет человека заочно, еще до личного знакомства. Содержание характеристики напрямую зависит от того, куда могут потребовать ее из школы: для предоставления в суд, полицию, отдел по делам несовершеннолетних, по месту дальнейшей учебы или в органы опеки и попечительства. Пишется она на официальном бланке школы с печатью учреждения и подписью составителя.

---

[85] Фридман, Л.М. Изучение личности учащегося и ученических коллективов : книга для учителя / Фридман Л.М., Пушкина Т.А., Каплунович И.Я. Серия: Психологическая наука – школе. Издательство: Просвещение, 1988. 207 с.

Характеристика представляет собой своеобразное мини-досье, которое содержит в себе сведения о ребенке, включая биографические данные, индивидуальные и личностные особенности, наличие или отсутствие вредных привычек или девиантного поведения, описание отношений в коллективе и внутри семьи.

Грамотно и правильно составленная характеристика – это самый распространенный, эффективный и доступный способ, позволяющий новому учителю быстро наладить контакт со школьником и составить план для дальнейшей максимально эффективной работы с ним. А вот некорректная характеристика наоборот способна серьезно навредить отношениям между ребенком и педагогом. Поэтому очень важно подойти к ее написанию со всей ответственностью.

Уже не одно десятилетие в обязанности учителя входит составление обсуждаемого документа. За это время сложились различные подходы к составлению характеристик. Некоторые педагоги придерживаются свободной формы ее составления, другие – следуют специально разработанным схемам.

Но какая бы схема характеристики не была взята за основу, она *должна отвечать следующим требованиям*:

- быть понятной не только для опытных, но и для начинающих учителей, а также легко читаемой;

- отражать истинное не предвзятое отношение педагога к школьнику; демонстрировать индивидуальные психологические особенности ребенка, которые регулярно проявляются в его отношении к учебе, способностях, взаимодействии с учителями и одноклассниками;

- новый учитель, ознакомившись с документом, должен сразу же получить верное представление о личности и способностях ребенка.

В целом схема одинакова для школьников любого возраста. Но при ее использовании и написании стоит учитывать, в каком классе учится ребенок.

Так, в 4 классе учащийся готовится к переходу в среднюю школу и к встрече с новыми учителями, с которыми он пока не знаком. Вместо одного педагога теперь его общение будет складываться сразу с несколькими специалистами.

В 9 классе важно учитывать приближение дифференцированного обучения. Ученик либо будет выбирать профилирующее направление

школьных занятий, либо принимать решение о выборе колледжа, техникума или училища.

В 11 классе особенно важно выявить профессиональные наклонности ребенка и моменты, на которые следует уделить внимание при его подготовке для поступления в вуз.

Желательно, чтобы все эти особенности возраста были учтены также в характеристике. В остальном план схемы характеристики стандартный и отражает следующие моменты:

1. Общие сведения о школьнике (ФИО, дата рождения, детский сад, дата поступления в школу).

2. Состояние здоровья и физическое развитие.

3. Информация об отношениях в семье (состав, где работают родители, материальная обеспеченность, условия семейного воспитания, режим дня).

4. Интересы ученика.

5. Учеба (в том числе и отношение к учебному процессу).

6. Личностные характеристики.

7. Социальные отношения (отношения в классе, с учителями, другими взрослыми).

8. Педагогические выводы и рекомендации.

Текст характеристики пишется от третьего лица, должен быть объективным и легко читаемым, позволяющим получить максимально полное представление об ученике.

Остановимся более подробно на основных разделах характеристики.

1. Общие сведения о школьнике

Начать характеристику следует с основных сведений о школьнике. В данном пункте важно отметить полные имя, фамилию и отчество ребенка, его возраст, национальность, основную информацию о его семье и родителях.

Полезно будет также составить словесный портрет школьника.

Если ученик успел сменить один или несколько классов, школ, то это также важно указать, дополнив описанием причин, по которым происходила смена. Ведь они могут оказаться совершенно разными – от смены места жительства до серьезных конфликтов с одноклассниками. Некоторые из них способны стать важным штрихом в психологическом портрете ребенка.

2. Состояние здоровья и физическое развитие

На первый взгляд может показаться, что это лишний пункт в характеристике ученика. На самом деле это не так. Некоторые особенности физического состояния и развития ребенка могут повлиять на процесс его обучения. Зная их, учитель сможет подкорректировать свое отношение к определенных важным моментам учебного процесса в отношении конкретного школьника и помочь ему справиться с возникающими проблемами.

В данном пункте потребуется описать общее состояние здоровья ребенка, наличие или отсутствие хронических или других заболеваний. А также полезно будет добавить, соответствует ли его вес, рост и прочие параметры установленным специалистами возрастным нормам. Прежде чем приступить к составлению характеристики, учителю рекомендуется внимательно ознакомиться с обсуждаемыми нормами для школьников разных возрастов.

3. Информация об отношениях в семье (условия семейного воспитания)

Здесь необходимо указать подробный состав семьи ученика, а также возраст каждого ее члена и место работы. Если в процессе общения с кем-либо из родственников педагог заметил ярко выраженные особенности его характера, которые могут оказать влияние на ребенка, это также следует отметить. Например, к таким особенностям можно отнести чрезмерную вспыльчивость.

Далее описываются жилищные условия школьника. Есть ли у него своя отдельная комната или хотя бы уголок с письменным столом для удобных спокойных занятий.

Не стоит забывать и об уровне жизни семьи. Важно для грамотной и подробной характеристики указать, обеспечена ли семья материально.

Если имеются такие сведения, то следует добавить информацию о том, какая атмосфера царит дома у школьника. Дружная ли семья или, наоборот, конфликтная и проблемная. Не менее важно описать и то, как относятся к ученику разные члены семьи. Сюда входит не только взаимоотношение между родителями и ребенком, но и насколько интересуются домашние его успехами и делами, помогают ли в решении проблем, контролируют ли действия и успеваемость школьника.

Отдельно потребуется отметить, если замечено, что ученику предоставлена полная самостоятельность.

В данный пункт входит также описание отношения самого ребенка к членам своей семьи. Внимателен он или эгоистичен, уважает или пренебрегает своими домашними.

4. Интересы ученика

Данный пункт также включает в себя схема характеристики ученика. В процессе учебы педагогу, как правило, становится известно о большинстве хобби и увлечений школьника. В данном пункте можно отметить не только, чем любит заниматься ребенок в свободное от уроков время, но также, к каким школьным предметам он испытывает особый интерес. Возможно, ему нравятся гуманитарные дисциплины, упражнения на логику и сообразительность или спортивные занятия.

Полезно будет добавить, какие кружки и секции посещает школьник. Может быть, его отправляют на соревнования или олимпиады.

Иногда учитель может заметить, какие интересы есть у ребенка, по его занятиям даже на переменах.

Актуально будет во время классного часа провести опрос на тему хобби и увлечений класса. Это поможет в написании подробной характеристики. Возможно, независимо от возраста, школьник уже имеет собственные устойчивые профессиональные планы. Именно от этого порой зависит интерес или безразличие ученика к определенным школьным предметам и дополнительным занятиям.

5. Учеба (в том числе и отношение к учебному процессу)

Важно описать, есть ли предметы, к которым школьник проявляет интерес. Учится ли он по собственному желанию или уроки для него являются ненавистной повинностью.

В данном пункте потребуется описать уровень обучаемости и обученности школьника. Отметить, например, насколько темп его чтения и письма соответствует нормам для определенного возраста; в какой мере он владеет формируемыми в процессе обучения универсальными учебными действиями; репродуктивный или творческий характер носит его познавательная деятельность и многое другое.

6. Личностные характеристики

Начать следует с указания преобладающего у ребенка типа темперамента. Возможно, постепенно какие-либо определенные черты и свойства характера начинают занимать лидирующие позиции.

Важно указать здесь же преобладающий тип памяти и мышления. Полезно будет отметить, какие способности и качества у школьника развиты наилучшим образом, а над какими рекомендуется существенно поработать.

Специалисты рекомендуют также выявить и указать, насколько развиты у ученика различные волевые качества, например, смелость и целеустремленность.

Важно подробно описать, в каком настроении чаще всего находится школьник. Может он весел и оптимистичен или же наоборот подавлен и встревожен.

Полезно будет понаблюдать за тем, как он выражает эмоции и также отметить это в характеристике: владеет собой или бурно негодует/радуется.

Обязательно следует описать, как ведет себя ребенок в стрессовой ситуации. Например, в ссоре с одноклассниками, во время доклада при большом количестве слушателей или на важном экзамене. Одни ученики теряются в таких условиях, а другие наоборот способны показать лучшие результаты.

В данном пункте педагогу потребуется уточнить, насколько адекватной является самооценка ребенка. Важно помнить, что она может быть также завышенной или заниженной.

К этому же пункту относится уровень притязаний. Он бывает трех типов – низкий, средний и высокий. Определяется последний тем, какие цели ставит перед собой школьник и какие усилия прикладывает, чтобы их достичь. Самооценку ученика можно оценить, понаблюдав за его общением с одноклассниками, а также за реакцией на собственные успехи и неудачи. Кроме того, самооценка очень явно проявляется в том, как школьник относится к критике в адрес своей персоны или своих достижений. Реакция может быть самой разной – от равнодушной до агрессивной.

7. Социальные отношения (отношения в классе, с учителями, другими взрослыми)

Для начала полезно будет дать характеристику класса в целом. Здесь можно указать, сколько учится в нем мальчиков и девочек, а также общее количество учеников. Важными факторами является атмосфера внутри коллектива – дружелюбная или негативная, а также общая его активность, успеваемость и дисциплинированность. Далее –

охарактеризовать, какое положение занимает школьник, на которого составляется характеристика. Возможно, у него есть и какое-либо звание, например, «староста» или «президент» класса, или же свои собственные поручения, которые необходимо регулярно выполнять.

Отдельно потребуется указать положение ребенка среди своих одноклассников. Например, изгой или лидер. Некоторые ученики активно общаются со своими сверстниками, а другие предпочитают проводить время уединенно и изолированно от остальных. Возможно, школьник сам организует какие-либо социальные мероприятия или же исполняет какие-либо роли в задумках других учащихся.

К данному пункту относятся представления ребенка о семье, любви, дружбе, труде, порядочности, честности и т. д.

Необходимо отметить, если ли у ученика друзья в классе или в целом в школе, а также – как он к ним относится и какие эмоции проявляет.

Также потребуется описать, как относится ребенок к своим обязанностям и общественному труду. Готов ли он помогать или старается делать все лишь для собственной выгоды.

8. Педагогические выводы и рекомендации

В этом пункте учитель кратко формулирует выводы, касающиеся выявленных в ходе психолого-педагогического наблюдения и изучения личности школьника проблем, а также рекомендации по их преодолению.

Типичные недостатки, встречающиеся при составлении характеристик (по А. А. Лобанову)

Изучение школьных характеристик показывает, что при их составлении встречается немало трудностей, ведущих к ошибкам и неточностям. Часто характеристики слабо отражают индивидуальные и личностные особенности учеников и содержат порой противоречивые или же недостаточно обоснованные суждения о них. Некоторые характеристики отличаются неконкретностью, написаны общими, мало о чем говорящими фразами, за которыми лишь угадываются контуры психолого-педагогического портрета школьника.

На основе осуществленного анализа особенностей подготовки и написания школьных характеристик А. А. Лобановым был выделен и

охарактеризован ряд *типичных недостатков*, встречающихся при их составлении. Предлагаем рассмотреть их.

Поверхностный взгляд на ученика проявляется в том, что классный руководитель, составляя характеристику, обращает внимание, главным образом, на внешние видимые стороны личности школьника: его внешний облик, физическое развитие, сферы увлечений т.д. Для характеристики учащихся обычно используются такие выражения: «хорошо развит физически», «следит за своим внешним обликом», «увлекается спортом (музыкой, театром и т.д.)», «веселый», «общительный» или же, напротив, «грубый», «задиристый» ... При таком подходе классный руководитель обычно составляет мнение об ученике по информации, лежащей на поверхности: по отдельным поступкам ученика, по отрывочным отзывам о нем его одноклассников и учителей, по некоторым своим (достаточно поверхностным) наблюдениям и умозаключениям. В этом случае классный руководитель не интересуется причинами совершаемых учеником поступков, не учитывает особенностей ситуаций, в которых они проявляются, не затрудняет себя заботой о понимании психических процессов и состояний, происходящих в сознании и душе школьника.

Неконкретность характеристик проявляется в том, что они написаны общими фразами, по шаблону, не раскрывая и не отражая психологических и личностных особенностей того или иного ученика. Для таких характеристик присущи такие фразы: «учится средне», «всеми необходимыми учебными умениями и навыками владеет», «принимает участие в общественной жизни класса», «посещает различные кружки» и т.п. Составляющий такие характеристики классный руководитель, как правило, слабо представляет себе потребности и интересы своих учеников, их половозрастные, психологические и личностные особенности и новообразования, межличностные отношения и положение конкретного ученика в детском сообществе и пр. Возможно, что классный руководитель не создал в классе условий для раскрытия и проявления особенностей и способностей учеников в различных видах учебной деятельности, мало общался с ними за пределами уроков, не интересовался их досугом, их жизнью вне школы и т.п.

Чрезмерная негативная ориентация характеристик проявляется в том, что классный руководитель делает акцент в основном на

отрицательных качествах, присущих личности школьника. В этом случае в характеристике присутствует ряд характерных выражений: «учится не в полную меру своих способностей», «занимается без желания», «не проявляет активности в общественной работе», «пропускает уроки без уважительных причин» и пр. Положительные же стороны личности школьника либо вообще не затрагиваются в характеристике, либо оттесняются в ней на задний план. Очевидно, что классный руководитель с подобной ориентацией не верит в учеников, не видит в них тех положительных качеств, которые имеются у школьников и не стремится к созданию ситуаций, способствующих их проявлению. Такой классный руководитель в разговорах с коллегами, учениками и их родителями обращает внимание, главный образом, на недостатки школьников, любит подчеркнуть их слабые стороны, стремится уличить их в нечестности, обмане, лицемерии и т.д.

Завышено позитивная ориентация характеристик проявляется в том, что классный руководитель отмечает только положительные стороны личности, не обращая внимание на отрицательные, низко нравственные, а порой и безнравственные поступки своих воспитанников. В такой характеристике ученик обязательно «имеет хорошие способности» или «обладает определенными способностями в той или иной области», «активно участвует в общественных делах класса», «принимает активное участие в дежурстве, в субботниках, в шефской работе» и т.п. Причинами чрезмерного преувеличения достоинств школьников могут быть: недостаточно хорошее знание класса и некритический подход классного руководителя к своим ученикам, чрезмерный педагогический либерализм, нежелание прислушаться к имению своих коллег в членов детского коллектива. В таких характеристиках каждый ученик предстает как личность, не имеющая недостатков и слабых сторон, которой не над чем работать в плане самовоспитания.

Ситуативность характеристик проявляется в том, что они чаще всего составлены классным руководителем, находящимся под сильным впечатлением того или иного события, происшедшего с учеником в последнее время. От особенностей позитивного или же негативного поступка школьника, от его воздействия на эмоциональную сферу классного руководителя зависит и тон характеристики, и ее язык, и своеобразный «удельный вес» положительных или же, напро-

тив, отрицательных качеств у характеризуемого ученика. Такая характеристика пишется, как показывает практика, «на одном дыхании», а потому отличается избирательностью в отражении тех или иных сторон личности школьника. Поводом для написания подобной характеристики может послужить, например, определенный вклад школьника в победу команды класса на спортивных соревнованиях или конкурсах, но может послужить и негативный поступок, совершенный учеником на уроке или вне школы. Ситуативные характеристики чаще всего характерны для классных руководителей, отличающихся повышенной импульсивностью поведения, чрезмерной впечатлительностью и ситуативностью в принятии решений, не занимающихся систематическим изучением учащихся.

И последнее. Нужно различать характеристику как документ, помогающий обобщить результаты психолого-педагогического исследования ученика и определяющий индивидуальный подход к нему, и характеристику как формальный документ. Обучение в школе – это ещё и социальный статус ребёнка, поэтому иногда характеристика требуется как элемент общего пакета документов. Если характеристика даётся для какого-либо разового мероприятия, например, для поездки в лагерь для одаренных детей или на Кремлевскую ёлку, куда ребёнок направлен музыкальной или спортивной школой как лауреат или чемпион (характеристика требуется наряду с копией свидетельства о рождении, справками о здоровье и прививках, справкой из школы, доверенностью родителей и пр.), то такой документ пишется по шаблону, который есть в школе, где Вы проходите практику. В этом случае развернутая, подробная характеристика обычно не требуется. Хотя подготовкой и оформлением такого документа вряд ли придётся заниматься практиканту, следует знать, что характеристика как официальный документ готовится классным руководителем, но подписывается директором школы и заверяется печатью школы. Поэтому сведения в ней должны касаться ребенка именно как ученика данной школы и подтверждаться документами, которыми располагает школа.

4.5. Межличностные отношения в классе

Трудно переоценить значение межличностных отношений для жизни и психического развития человека. Человек – существо общественное, и вне человеческого общества даже не может стать представителем своего вида Homo sapiens.

С самых первых минут жизни ребенку необходимо человеческое общество. Дефицит общения в раннем возрасте приводит к задержке психического развития, иногда необратимой. Да и вся дальнейшая жизнь человека до самой смерти протекает в постоянном общении в различных микро- и макрогруппах, отношения в которых являются одной из важнейших детерминант его личности. Становление члена общества, приобщение ребенка к социуму происходит постепенно. Если в начале жизни самое большое и непосредственное влияние на психическое развитие ребенка оказывают отношения с матерью, то с возрастом круг значимых других постоянно расширяется, туда включаются все новые и новые люди. В школе значение отношений с окружающими особенно велико, так как именно в школьном возрасте происходит становление личности и характера человека.

В начальной школе огромное влияние на психическое развитие и формирование личности ребенка оказывают отношения с первым учителем. Самый первый, самый значимый, самый влиятельный он олицетворяет для первоклассника все новые нормы, все способы действий и общения, которыми ребенку предстоит овладеть. Известно, что отношения между маленькими школьниками зачастую определяются отношениями взрослых. (Например, при социометрическом опросе в младших классах часто выясняется, что все дети хотят дружить с теми учениками, которых часто поощряет учитель). Отношение ребенка к сверстнику в младшем школьном возрасте обычно ситуативно и зависит от позиции значимого взрослого. В дальнейшем большое влияние на поведение школьника оказывает группа сверстников, с которыми он общается, особенно одноклассников.

С возрастом это влияние становится все более сильным, в частности, у подростков. Для подростков характерна эмансипация отношений между сверстниками от оценок взрослых. В этом проявляется присущее подросткам стремление к самостоятельности, независимости от взрослых, так называемое «чувство взрослости». При недостаточно устойчивой и сформированной самооценке независимость от взрослых

часто достигается за счет увеличения зависимости от сверстников. Отечественными психологами неоднократно отмечалось, что в подростковом возрасте отношения школьников друг к другу носят характер «пробовательной», поисковой активности. Формирующиеся при этом нормы поведения, представления о дружбе, товариществе могут отличаться от представлений взрослых. Однако именно этим нормам и представлениям стремится соответствовать подросток, чтобы быть принятым сверстниками, стать «своим» в классе, группе. Так называемые массовидные явления (в том числе конформизм) очень характерны для средних или подростковых классов в школе. Достойное положение в группе сверстников, дающее школьнику моральное удовлетворение, – важное условие его нормального психического развития. В зарубежной литературе имеются данные, показывающие, что подростки, не принятые или отвергнутые своими сверстниками, став взрослыми людьми, гораздо чаще демонстрируют асоциальное или невротичное поведение. Чтобы не быть отвергнутым классом, занять в нем удовлетворяющее место, подросток готов на многое, даже на пренебрежение собственным мнением в угоду мнению большинства.

В старших классах школы учащиеся становятся более избирательны как в учебе, так и в общении. Теперь их уже менее интересует реакция всего класса. Сформировавшаяся уже самооценка позволяет им быть менее конформными, меньше подчиняться голосу окружающих и более прислушиваться «к своему внутреннему голосу». Дружеские отношения в этом возрасте становятся более глубокими. В юности человек уже имеет одного-двух постоянных друзей, которым доверяет, и чье мнение для него дорого. Именно эти люди являются для него референтными теперь, а отнюдь не мнение большинства.

Данные о положении ребенка в системе личностных взаимоотношений и о факторах, которыми оно определяется, могут помочь педагогу установить наиболее целесообразные и оптимальные отношения в детском сообществе, а подчас и кардинально изменить (улучшить) положение ребенка в классе.

В контексте вышесказанного, весьма эффективным, на наш взгляд, является подход, предложенный А. А. Реаном и Я. Л. Коломинским*, который позволяет нормализовать положение изолированного

* См. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – Издание: Прайм-Еврознак, 2008.

ребенка в группе, повысить его статус в системе межличностных отношений.

В связи с этим, после того, как *выявлен факт изоляции* или неблагоприятное положение школьника в системе межличностных отношений в классе, педагогу *необходимо изучить причины* столь неблагоприятного положения школьника. В этой связи педагогу предлагается, прежде всего, *проанализировать свое отношение к самому ребенку,* поскольку нередко воспитатели, сами того не подозревая и не желая, своими непродуманными замечаниями и оценками, невольно вызывают недоброжелательное отношение окружающих (класса) к школьнику.

В контексте сказанного, недопустимы замечания, относящиеся к личности школьника (например, «Ты всегда всем мешаешь», «Ты, вообще, лентяй» и т.п.).

Отрицательно влияет на положение школьника в системе межличностных отношений и неумеренное (пусть даже обоснованное) захваливание, особенно, если оно сопровождается противопоставлением: «Саша всегда активен на уроке, не то, что ты». Подобные противопоставления часто приводят к тому, что объективно «хорошие» дети оказываются в психологической изоляции.

Выявив причины неблагоприятного отношения школьника, педагог может попытаться изменить его статус в детском сообществе. С этой целью можно:

1. Привлечь ученика к интересной деятельности.
2. Помочь ученику достичь успеха в той деятельности, от которой, прежде всего, зависит его положение в классе (группе).
3. Постараться преодолеть аффективность (вспыльчивость, драчливость, обидчивость), которая чаще всего оказывается причиной (и, конечно, следствием) психологической изоляции.
4. У тех, кто в этом нуждается, вырабатывать уверенность в себе, умение преодолевать чрезмерную застенчивость (хороших результатов можно добиться и различными косвенными мерами: например, иногда полезно, чтобы робкого, одинокого ребенка поддержали авторитетные сверстники).
5. Искусственно создавать такие ситуации, в которых изолированный ребенок мог бы проявить себя с лучшей стороны, обратить на себя внимание сверстников.

В целом, важно создать в классе атмосферу дружелюбия и искренней взаимопомощи.

Разработанные в психологии методы диагностики межличностных отношений в классе (социометрия, аутосоциометрия, референтометрия, анкетирование, шкалирование и др.) дают надежную информацию о структурно-динамических, ценностно-деятельностных и других характеристиках школьного сообщества. Варианты некоторых из этих методик мы предлагаем в *Приложении* к настоящему разделу.

4.6. Воспитание как формирование отношений, как организация деятельности

Современная педагогика и психология акцентируют внимание учителя на необходимости отношенческого подхода в педагогическом процессе: задача воспитателя при этом заключается в содействии формированию у ребенка позитивных, социально ценных отношений с самим собой и окружающим его миром людей, природы, вещей. Другими словами, именно система отношений Вашего воспитанника и будет основным объектом педагогического воздействия.

Каждое из отношений имеет свое собственное содержание и может быть основой определенного направления работы классного руководителя (рис. 1).

Рис. 1

В определенной мере схема, приведенная на рисунке, условна, т.к. не существует и не может быть четких границ между отдельными направлениями воспитательной работы. К тому же, есть такие направления, как, например, *духовно-нравственное* или *эстетическое* воспитание, которые будут присутствовать во всем, что бы Вы ни делали со своим классом. Тем не менее, каждое из выделенных направлений имеет и свое собственное содержание.

Отношения личности проявляются и формируются в деятельности, поэтому одна из основных задач классного руководителя – создать условия для активного участия всех детей своего класса в разнообразных видах деятельности. Хорошо, если удается придать этой деятельности общественно полезный характер и ценностно-ориентирующую направленность. Однако, существует подход, где эти деятельности – *общественно полезная и ценностно-ориентировочная* выступают и как самостоятельные.

С одной из классификаций развивающих видов деятельности детей Вы можете познакомиться ниже.

Классификация видов деятельности

Классификация предложена Н. Е. Щурковой[86]. Автором выделены следующие виды деятельности:

- *познавательная деятельность* расширяет кругозор школьника, приобщает его к чтению, развивает любознательность, формирует потребность в образовании, способствует интеллектуальному развитию и овладению научными знаниями;

- *трудовая деятельность* существует в виде самообслуживающего, общественно полезного и производительного труда;

- *художественная деятельность* развивает эстетическое мироощущение, потребность в прекрасном, способность к художественному мышлению и тонким эмоциональным отношениям, стимулирующим художественную самодеятельность школьника;

- *спортивная деятельность* культивирует здоровый образ жизни, формирует силу, выносливость, пластичность и красоту человеческого тела, сочетаясь с культивированием высокой гигиены жизни;

[86] Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / Сластенин В.А., Исаев И.Ф. и др. – М.: Школа-Пресс, 2000. – С. 376-377.

- *общественная деятельность* содействует социализации школьника, формирует его гражданскую позицию, приобщает к активному преобразованию действительности;

- *ценностно-ориентировочная деятельность* направлена на осмысление общечеловеческих ценностей мира, на осознание личностной причастности к миру во всех его проявлениях;

- *коммуникативная деятельность* осуществляется как досуг школьника, когда его общение освобождено от предметной цели и когда содержанием и целью его деятельности является общение с другим человеком как ценностью.

4.7. План работы классного руководителя

С чего начинать, приступая к планированию?

В первую очередь, необходимо уяснить себе огромную значимость данной задачи. Ведь план дает возможность представить всю предстоящую Вам работу в целом, продумать стратегию и тактику своей деятельности, выявить, уточнить ее смысл. Составление плана невозможно без ответа на такие ключевые вопросы, как «что, зачем и каким образом я собираюсь делать, будучи классным руководителем?»

Проработав содержание основных направлений воспитания и уяснив для себя развивающие, воспитывающие и обучающие возможности каждого из видов деятельности, определите набор *конкретных дел*, которые Вы бы хотели реализовать со своим классом.

Выбор формы дела зависит от конкретных воспитательных целей. Например, если Вы поставили цель познакомить школьников с максимально обширной информацией по предмету, по вопросам науки, культуры, необходимо организовать лекцию с элементами беседы. Если же Вы преследуете цель воспитать у учащихся умение обосновывать свои взгляды, доказывать свою точку зрения, активно искать истину, то оптимальной формой станут беседа или диспут. Если Вам важно возбудить познавательный интерес к какой-либо проблеме, сформировать умение заниматься самообразованием, то можно избрать следующую форму: «круглый стол», пресс- конференцию, встречу с интересным человеком.

Выбор формы воспитательной работы зависит от уровня воспитанности учащихся. При этом необходимо учитывать и уровень нравственных мотивов, знаний и нравственного поведения, и нравственных чувств детей своего класса.

Выбор формы определяется и уровнем развития школьников, уровнем их логического мышления, степенью самостоятельности в суждениях и выводах, особенностями развития эмоционально-волевой сферы, обязателен учет возрастных особенностей детей.

План обязательно должен предусматривать дифференцированный подход к воспитательной работе. Отдельные дела должны планироваться с учетом различных групп учащихся (для детей, хорошо успевающих в учебе и не желающих учиться; для педагогически запущенных детей; для детей с различными интересами; отдельно для мальчиков и девочек, т.п.).

Необходимо учитывать индивидуальные особенности данного класса. У каждого класса есть свое неповторимое лицо, в том числе преобладающие интересы, увлечения, сама атмосфера классного коллектива, традиции.

Перед началом планирования необходимо побеседовать с ребятами, может быть, провести письменную анкету, задав, например, такие вопросы: какой вы представляете себе жизнь в нашем классе, школе в этом году? Что запомнилось вам больше всего в предыдущей работе? Что бы вы сделали, если стали бы директором школы, классным руководителем?

Следующий шаг – это непосредственное составление плана. Современный план работы классного руководителя – это большой документ, который включает в себя все сведения о классе и о работе с ним. Единого шаблона этого документа нет; однако большинство разделов плана являются общими для очень многих классных руководителей.

В ходе педагогической практики Вам не придется составлять целостный план работы классного руководителя, Вы будете пользоваться уже готовым планом, по которому работает Ваш классный руководитель. Но, конечно, иметь представление о структуре и содержании плана работы классного руководителя все равно необходимо.

План работы классного руководителя на учебный год включает в себя:

1. Титульный лист
2. Календарь на учебный год с каникулами
3. Сведения об учащихся (дата рождения, телефон)
4. Расписание звонков и расписание уроков в классе
5. Сведения о занятости обучающихся вне школы (желательно в виде расписания дополнительного образования, кружков, секций каждого ученика)
6. Социальный паспорт класса (малообеспеченные, многодетные, неблагополучные, неполные, опекунские, стоят на учёте в ПДН (внутришкольном), инвалиды (дети, родители), группа риска, особые случаи.
7. Анализ воспитательной работы за прошлый учебный год
8. Характеристика класса
9. Основные направления воспитательной работы школы
10. Основные воспитательные задачи на учебный год
11. Общешкольные воспитательные дела, за которые отвечает класс
12. План работы с детским коллективом по четвертям
13. План индивидуальной воспитательной работы
14. Изучение эффективности воспитательной работы в классе
15. Работа с родителями
16. Состав родительского комитета

Как видите, план работы классного руководителя – это универсальный документ, своего рода портфолио со сведениями о классе. Для практиканта хороший план работы классного руководителя – это настоящий навигатор, по которому можно без труда выполнить часть заданий и сориентироваться в делах класса. Помните только, что доверяя Вам этот документ, классный руководитель твердо знает, что Вы не будете разглашать конфиденциальную информацию: Вас этому научили в университете.

С другой стороны, не лишним будет напомнить, что критиковать классного руководителя за недостаточно совершенный план – не дело практиканта. Займётесь этим, когда станете директором школы)))

Сам план воспитательных дел обычно составляется по направлениям воспитательной работы и по неделям или конкретным датам.

Календарно-тематический план тоже не имеет единой обязательной формы. Он может выглядеть так:

Направление воспитательной работы	**Название воспитательного дела (мероприятия)**	**Форма проведения**	**Время проведения**	**Ответственные**
Воспитание гражданственности, патриотизма, социальной ответственности и компетентности, уважения к правам, свободам и обязанностям человека	Урок мира	Акция, посвященная Дню солидарности в борьбе с терроризмом.	1 сент.	Кл. рук.
Воспитание нравственных чувств, убеждений и этического сознания	«Без друзей на свете трудно жить»	Беседа	8 сент.	Кл. рук.
Воспитание трудолюбия, творческого отношения к образованию, труду, жизни, подготовка к сознательному выбору профессии	Сбор урожая на пришкольном участке	Трудовой десант	14-15 сент.	Кл. рук., зав. трудовым сектором Иван Иванов
Формирование ценностного отношения к семье, здоровью и здоровому образу жизни. Спортивно-оздоровительная работа	Мы – спортивная семья	Игра-соревнование	22 сент.	Кл. рук., учитель физкультуры А. А. Александров, зав. сектором физического воспита-ния Мария Петрова

Воспитание ценностного отношения к природе, окружающей среде (экологическое воспитание)	Покормите птиц!	Трудовой проект по изготовлению кормушек	29 сент.	Кл. рук., руководитель школьного проекта учитель биологии В. В. Владимиров, зав. сектором экологии Сергей Сергеев
Воспитание ценностного отношения к прекрасному, формирование представлений об эстетическом идеале	Вы помните, когда возник лицей?	Вечер в литературно-музыкальной гостиной	8 окт.	Библиотекарь школы С. С. Сидоро-ва

Эта таблица вовсе не означает, что успех воспитания будет зависеть от количества запланированных и проведенных мероприятий. Это лишь первый шаг продумывания Вами системы воспитательной работы. Помните, что большинство дел носит (и это желательно) комплексный характер и может затрагивать различные направления воспитания, а также включать разнообразные виды детской деятельности (рис. 2, 3), тем не менее, советуем Вам не менее, советуем Вам ориентироваться на различные направления воспитания, хотя бы поначалу и формально. Например, увидев, что графа «Спортивно-оздоровительная работа» у Вас в плане пустует, обязательно заполните её и проведите соревнования, даже если лично Вы – не самый спортивный человек на свете. Со временем Вы увидите, что это очень помогает разнообразить жизнь класса, раскрывать творческий потенциал детей в разных ситуациях и видах деятельности.

Рис. 2

Рис. 3

Итак, Ваша задача будет заключаться в оптимальном отборе наиболее эффективных в воспитательном отношении дел, позволяющих включить максимально возможное количество детей в разнообразные виды деятельности.

Заканчивая планирование, отберите оптимальное количество дел и определите время их осуществления. Запишите в удобной для пользования форме, например, в виде графически-сетевого планирования.

Внесите в план также предстоящие педсоветы, участие в методическом объединении классных руководителей, родительские собрания, др.

В окончательном виде план может выглядеть так:

Месяц	Дни недели	Понедельник	Вторник	Среда	Четверг	Пятница	Суббота	Воскресенье
Январь	2-я неделя	14.01. Сбор редколлегии (подготовка к выпуску классной стенгазеты)			17.01. Беседа: «Наши корни» (О православных праздниках. Накануне крещения)			
	3-я неделя		Педсовет. Тема:				26.01. Просмотр спектакля в драмтеатре	
	4-я неделя	28.01. Сбор физоргов (подготовка к «Веселым стартам»)				01.02. Общешкольная спортивная игра «Веселые старты»		
	1-я неделя	Сбор «сюрпризников» - о подготовке к прогулке в лес.			07.02. Кл. час. Обсуждение предстоящего «Турнира рыцарей» и прогулки в лес.			Прогулка в лес (отдых, общение)
Февраль	2-я неделя		Метод. объединение классных руководителей. Тема:			Родительское собрание. Тема:		
	3-я неделя					22.02. Турнир рыцарей		
	4-я неделя							И так далее на любой отрезок времени

Не забывайте, что процесс воспитания сложен, длителен и противоречив.

Первая его особенность состоит в том, что он не может осуществляться в отрыве от реальной жизни, реальных социальных взаимодействий, деятельности школьников.

Вторая его особенность состоит в том, что воспитание – это, прежде всего, формирование личностной культуры школьника, системы его ценностных отношений к миру, людям, самому себе. Именно в процессе воспитания ребенок обретает такую личностную характеристику как *нравственность*, объединяющую такие качества и свойства, как доброта, порядочность, честность, правдивость, справедливость, трудолюбие и др., которые, собственно говоря, и регулируют его поведение. Однако, как показывает практика, нельзя воспитывать нравственные качества личности, если ученик не проявляет собственной активности, не «движется» навстречу воспитателю.

Что делать, чтобы вызвать внутреннюю активность воспитанника? Как пробудить его потребность в нравственном поведении? «Пленить моралью и создать опыт нравственного поведения», – так отвечали на этот непростой вопрос А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинский.

В самом общем виде это означает: необходимо, прежде всего, пленить ученика высшими идеалами, создать в его сознании своего рода «образцы должного поведения» и на этой основе организовать его деятельность и отношения, где ученик сможет проявить эти свои стремления, «накопить умения и опыт поведения» (*Н. Г. Осухова*).

Поясним. Для того чтобы в человеке было заложено то или иное нравственное качество, сформировано определенное нравственное отношение, он должен «пройти» через несколько этапов.

Во-первых, ребенку необходимо *иметь представление* о данном моральном требовании, *знать*, в чем именно заключается данное нравственное качество, а также *понимать, почему и зачем* необходимо выполнять данное требование. Это способствует появлению позитивного отношения ребенка к нравственной норме, ее «принятию».

Безусловно, ученик должен быть *убежден* в истинной ценности данного нравственного положения. При этом помните, что «принятие» ребенком морального требования, запрета во многом связано не столько со сферой его интеллекта, сколько со сферой чувств, с личным опытом переживаний.

Однако, этого мало. Ребенок должен *уметь выполнять нравственные требования,* т.е. вести себя в соответствии с ними. Этому можно помочь через обучение в игре, через организацию специальных воспитывающих ситуаций, а самое главное – через участие детей в реальных делах. В этом плане приобретение детьми собственного опыта успешного нравственного поведения, подкрепленного пережитыми и позитивно окрашенными эмоциями, оказывается бесценным.

Надо помнить и о естественных, и потому наиболее сильных, педагогических средствах, которыми в первое семилетие жизни человека является пример и подражание родителям, а в период с 7 до 14 лет – авторитет кого-то из значимых взрослых, в том числе учителей-предметников, классного руководителя.

Продумывая систему воспитательной работы с классом, учитывайте все данные обстоятельства.

4.8. Формы организации воспитательной работы

Игра

Одной из распространенных форм воспитательной работы с детьми является игровая форма внеклассной деятельности. Это вполне объяснимо: игра привлекает детей своей эмоциональностью, яркостью, динамизмом. Именно игра предоставляет педагогу максимально благоприятные возможности для вовлечения в совместную деятельность всех детей класса. Педагогически грамотно организованная игра предъявляет к участвующим в ней детям целый спектр требований, при этом не только интеллектуальных, но и социально-нравственных, вызывает различные художественно-творческие и практические умения. Можно отметить и такую особенность, как легко возникающий у детей интерес к предлагаемой игровой деятельности.

Однако существуют и значительные подводные камни на данном пути. Например, опасность увлечься формой, забыв о содержании. Отсюда и первая рекомендация – заранее продумывайте педагогические цели игрового дела. Ясно представьте, на какие именно отношения ребенка с другими людьми, природой, самим собой, др. Вы хотите повлиять; какая система ценностей лежит в основе содержания предлагаемых детям игровых заданий.

Еще одна опасность – механическое перенесение в школьный класс атмосферы телевизионных игровых шоу, с их преимущественным акцентом на возбуждение азарта и адресностью на весьма широкую и, как правило, взрослую аудиторию. Безусловно, Вы можете воспользоваться идеями телевизионных игр, однако с тщательным отбором лишь тех элементов, что адекватны поставленным Вами воспитательным задачам.

Рекомендуем учесть также и следующие положения.

- Заранее продумайте время и место проведения игры. Актовый зал, классная комната, какой-либо из кабинетов обладают каждый своими особенностями и возможностями. Игра, проведенная сразу после уроков или же в специально назначенное время вечером, будут изначально отличаться друг от друга своей атмосферой. Не забудьте о световом, наглядном, музыкальном оформлении пространства.
- Если условия игры предполагают соревнования команд, то уделите особое внимание подходу к формированию их состава. В первую очередь в сфере Вашего внимания должны быть следующие проблемы: равенство сил и отношения детей друг с другом. Вряд ли целесообразно разлучать закадычных друзей, равно как и разводить по разным командам враждующие (если такие есть) микрогруппировки.
- Особое внимание уделите составлению игровых заданий. Они должны вовлекать детей в максимально разнообразные виды деятельности, адресоваться как к интеллекту ребенка, так и к его рукам, и к сфере чувств.
- Важным правилом должно быть вовлечение в игру всех детей класса. Если организуемая игра все же предполагает наличие болельщиков, то должны быть особо продуманы способы их активного задействования в игровом сюжете, в том числе, и через специальные игровые задания.
- Не забудьте, подводя итоги игры, сказать добрые слова обо всех участниках. Призы, если они предполагаются, тоже должны быть вручены всем, начиная (!) с проигравшей команды. Быть «самой дружной командой» или «самой справедливой» – не менее значимо, чем набрать больше всех баллов за выполнение заданий.
- О наградах позаботьтесь заранее и помните, что лучшие призы – самодельные. Медали, грамоты, испеченный пирог, что-то другое сделанное руками, привносят свой особый смысл в игру.

- Формирование состава жюри – тоже непростое дело. Опыт показывает, что взрослое жюри (учителя, студенты, гости) предпочтительнее «детского».

Игры – квесты[87]

Популярная современная форма игры – квест (англ. quest), или приключенческая игра. Все, кто изучал английский язык, помнят слово «question», что значит «вопрос», а «quest» – это поиск, разыскиваемый предмет.

Квесты – это игры, в которых игроку необходимо искать различные предметы, находить им применение, разговаривать с различными персонажами в игре, решать головоломки и т.д. Такую игру можно проводить как в помещении, или группе помещений, так и на улице.

Квест – это командная игра. Идея игры проста – команды, перемещаясь по точкам, выполняют различные задания. Но изюминка такой организации игровой деятельности состоит в том, что, выполнив одно задание, дети получают подсказку к выполнению следующего, что является эффективным средством повышения двигательной активности и мотивационной готовности к познанию и исследованию.

В процессе поиска «сокровищ» дети самостоятельно преодолевают препятствия (оптимальное количество от 6 до 9) для достижения поставленной цели, воспитываются командный дух, честность, упорство, дружеское отношение друг к другу, т.к. только команда, которая выполнила правильно задание может продолжить путь дальше.

Для составления маршрута можно использовать разные варианты:

- Маршрутный лист (на нем могут быть просто написаны последовательно станции и где они расположены; а могут быть загадки, ребусы, зашифрованное слово, ответ на которые и будет то место, куда надо последовать);
- «Волшебный клубок» (на клубке ниток последовательно прикреплены записки с названием того места, куда надо отправиться. Постепенно разматывая клубок, дети перемещаются от станции к станции);
- Карта (схематическое изображение маршрута);

[87] Методическая разработка К. В. Дрозд.

- «Волшебный экран» (планшет или ноутбук, где последовательно расположены фотографии тех мест, куда должны последовать участники)
- Участники могут узнавать о том, куда дальше идти после того, как выполнят задание на станции (от организатора; ответ на задание и есть название следующей станции; нужно найти спрятанную подсказку на определенной территории) и т.п.

Виды квестов:

- Квеструм или Эскейп-рум. Команда из 2-5 человек должна выбраться из определенного пространства за определенное время.
- Последовательные (линейные) квесты. Необходимо разгадывать загадку за загадкой.
- Нелинейный квест. Хаотичное решение загадок дает разные результаты, но приводят к решению основной цели.
- Ролевые квесты. Нет привязки к замкнутому пространству. Человек примеряет на себя определенную роль и через взаимодействие с другими решает определенные задачи для достижения цели.
- Городской квест. Необходимо разгадать загадки на обширном пространстве.
- Квест-перфоманс. В данном квесте участвуют актеры, которые создают определенную сюжетную атмосферу и задают ритм при решении задач.
- Виртуальный квест. Квест с использованием интернет технологий.
- Квест-лабиринт. Основная задача – пройти лабиринт, преодолевая препятствия.
- Темный квест. С закрытыми глазами необходимо решать задачи.
- Квест-экшн. Для прохождения такого квеста нужны сила, выносливость и скорость.

Классификация квестов:

1. *По форме проведения квесты бывают*:

а) компьютерные веб-квесты – это проблемные задания с элементами ролевой игры. Такого рода веб-квест – это компьютерная игра, представляющая собой интерактивную историю с главным героем; при этом важнейшими элементами является собственно повествование

(сюжет) и обследование мира, а ключевую роль в игровом процессе играют решения головоломок и задач, требующих от игрока умственных усилий;

б) образовательные веб-квесты – это интерактивная деятельность, тип поисково-исследовательского задания с ориентацией на развитие познавательной активности, в котором основная часть информации добывается через ресурсы Интернет.

в) медиа-квесты направлены на поиск и анализ медиаресурсов. К такому виду квестов можно отнести фото и видео квесты;

г) квесты на природе (улицах, парках и т.д.);

д) комбинированные.

2. *По режиму проведения*: в реальном режиме, в виртуальном режиме, в комбинированном режиме.

3. *По сроку реализации*:

- краткосрочные (цель – углубление знаний и их интеграция, рассчитаны на одно-три занятия);
- долгосрочные (цель – углубление и преобразование знаний, рассчитаны на длительный срок).

4. *По форме работы*: групповые, индивидуальные.

5. *По предметному содержанию*: моно-квест, межпредметный квест.

6. *По структуре сюжетов* различают: линейные (решение одной задачи дает возможность решать следующую); штурмовые (с помощью контрольных подсказок участник сам выбирает способ решения задачи); кольцевые (по сути тот же линейный квест, только для нескольких команд, стартующих из разных точек).

7. По информационной образовательной среде:

- традиционная образовательная среда,
- виртуальная образовательная среда.

8. По доминирующей деятельности воспитанников: исследовательский квест, информационный квест, творческий квест, поисковый квест, игровой квест, ролевой квест.

Немного о технологии проведения квест-игры

Квест-технология в воспитательном и общеобразовательном процессе как понятие появилась относительно недавно. Данная модель была разработана Берни Доджем, профессором педагогики из университета Сан-Диего, США в 1995 году. Само английское слово quest

можно трактовать как «поиск» или даже «приключение». В мифологии и литературе понятие «квест» изначально обозначало один из способов построения сюжета – путешествие персонажей к определенной цели через преодоление трудностей. Собственно, на поиске решения для какой-то конкретно поставленной задачи и основаны квест-технологии в образовании. В отечественной практике подобная технология применялась с 60-х годов XX века и определялась как игра по станциям или «Кругосветка».

Образовательные возможности квест-игр в полной мере отвечают требованиям ФГОС. Главное преимущество квеста в том, что такая форма организации образовательной деятельности ненавязчиво, в игровом, занимательном виде способствует активизации познавательных и мыслительных процессов участников.

Квест-игра начинается в группе, где перед детьми ставится цель.

Первые задания всегда интеллектуального направления кроссворды, головоломки, складывание пазлов. При решении интеллектуальных заданий у детей появляется желание решать задачи в игре осмысливая их и находить нестандартное решение.

Далее дети, правильно сложив, например, фото-пазлы, получают подсказку и видят, куда направится их команда. Одним из направлений всегда является спортивная площадка (спортивный зал), где дети выполняют задания в виде спортивных эстафет, с игровым содержанием: «доплыть» до подсказки по «Океану», забраться на «мачту корабля», побывать в гостях у «Мудреца» и решить задачу подсказку и т.д., за что получают поощрительные жетоны. При выполнении физических упражнений дети стремятся к поиску оптимального (осмысленного) отношения к этой задачи (например: отгадав загадку, нужно пролезть через «паутину» и снять с нее правильную отгадку, загаданную старцем Фуро).

Следующий этап может быть музыкальным. Дети должны выполнить задания с музыкальным сопровождением и использованием интерактивной доски; преодолеть страх и «вытащить из-под покрывала записку, которая находится в одной емкости с разными насекомыми и гадами.

Заканчивается квест-игра решением всех задач, поставленных перед игроками. Процесс интеграции также присутствует в квест-играх.

Он представляет собой объединение в единое целое ранее разрозненных компонентов и элементов системы на основе взаимозависимости и взаимодополняемости.

Квест-игры – одно из интересных средств, направленных на самовоспитание и саморазвитие ребёнка как личности творческой, физически здоровой, с активной познавательной позицией. Тайники в квесте должны быть такие, чтобы каждую записку приходилось добывать и отыскивать.

Например, возможно при подготовке:

- Аккуратно развернуть шоколадное яйцо, горячим ножом разнять половинки, вытащить “желток”, опустошить и вложить в него записку. А потом собрать все, как было.
- Заморозить в кубике льда.
- Написать молоком или лимонным соком. Упаковать этот листок вместе со свечкой и зажигалкой.
- Положить в контейнер, привязать к нему бечевку и вывесить за окно. Задача ребенка – наматывать бечевку на карандаш, пока не покажется записка.
- Запечь в печенье.
- Выложить к месту следующего тайника указатели из предметов или пометить путь наклейками.
- Назвать предмет, которых в помещении несколько (стол, подоконник, ботинок) – задача ребенка будет вспомнить и обыскать все подобные места.
- Закопать в миске с крупой. Дополнительным условием тут может быть не рыться руками, а использовать палочки, вилки или раздувать мелкую крупу через коктейльную трубочку.
- Искать контейнер с запиской на ощупь. Тут хорошо бы придумать естественное ограничение. Например, спрятать записку, а с ней – всякие мелкие игрушки, в обувную коробку, тщательно заклеить ее скотчем и проделать отверстие для одной руки.
- Записку в контейнере пустить плавать в ванну. Но прежде приделать к контейнеру петельку, за которую и доставать его с помощью удочки. А можно сделать несколько контейнеров – с запиской и фальшивые и предложить ребенку вылавливать их из воды сачком.

- Спрятать в шкатулку и закрыть ее на навесной замочек. Поиск ключа может стать отдельным развлечением.
- Сделать множество свертков, и лишь в одном из них спрятать записку.
- Написать текст белым восковым мелком. Задача ребенка – закрасить лист красками, чтобы текст стал хорошо виден.
- Положить контейнер достаточно высоко и предложить сбить его «снежками» из смятой бумаги.
- Указать вместо очередного тайника имя кого-то из учителей, учеников или работников школы. Для получения следующей записки потребуется выполнить задание этого человека.

Веб-квест

Берни Додж выделяет четкую структуру веб-квеста. Однако, данная структура не является чем-то застывшим и используется только как основа, которую при необходимости можно изменить. Педагог может конструировать квест в соответствии с уровнем и потребностями своих воспитанников.

Веб-квест состоит из следующих обязательных частей:

Введение – ясное вступление, где четко описаны главные роли участников или сценарий квеста, предварительный план работы, обзор всего квеста.

Задание, которое понятно, интересно и выполнимо. Четко определен итоговый результат самостоятельной работы (например, задана серия вопросов, на которые нужно найти ответы, прописана проблема, которую нужно решить, определена позиция, которая должна быть защищена, и указана другая деятельность, которая направлена на переработку и представление результатов, исходя из собранной информации).

Ресурсы – список информационных ресурсов (в электронном виде – на компакт-дисках, видео и аудио, в бумажном виде, ссылки на ресурсы в Интернет, адреса веб-сайтов по теме), необходимых для выполнения задания. Этот список должен быть аннотированным.

Процесс работы – описание процедуры работы, которую необходимо выполнить каждому участнику квеста при самостоятельном выполнении задания (этапы).

Оценка – описание критериев и параметров оценки веб-квеста. Критерии оценки зависят от типа учебных задач, которые решаются в веб-квесте.

Заключение – раздел, где суммируется опыт, который будет получен участниками при выполнении самостоятельной работы над веб-квестом. Иногда полезно включить в заключение риторические вопросы, стимулирующие активность учащихся продолжить свои опыты в дальнейшем.

Любой квест требует тщательной подготовки.

Алгоритм создания веб-квеста:

Шаг 1. Выбор темы. Тема веб-квеста должна отвечать следующим условиям:

- соответствовать требованиям ФГОС;
- содержать задания, которые будут способствовать развитию высокого уровня мышления школьника (анализ, синтез, оценка);
- содержательно заменять, а лучше дополнять имеющиеся материалы по теме;
- позволять эффективно использовать Интернет.

Шаг 2. Определение основных понятий по теме. Создание глоссария или облака слов. Шаг позволит определить ключевые точки для создания заданий.

Шаг 3. Целеполагание. Определение цели веб-квеста и каждого задания отдельно.

Шаг 4. Выбор ресурса, на котором будет создан веб-квест. Например, сайт Google, сайт на платформе Tilda или просто презентация с использованием ссылок на интернет – ресурсы.

Шаг 5. Выбор типа и формы квеста в соответствии с классификацией.

Шаг 6. Написание сценария. Сценарий — это общая идея и отдельные задания, которые нужно выполнять поэтапно или вразнобой, а также метки (подсказки), помогающие ориентироваться по квесту.

Шаг 7. Разработка заданий, выбор средств их реализации.

Шаг 8. Разработка критериев оценки. Ключевым разделом любого веб-квеста является подробная шкала критериев оценки, опираясь на которую, участники проекта оценивают самих себя, товарищей по команде.

Шаг 9. Наполнение электронного ресурса материалом. Красочное оформление сайта, четкое прописывание маршрута следования, написание инструктивного материала, подсказок и организация обратной связи.

Шаг 10. Доработка и апробация квеста. Исправление неточностей, дополнение возникших пробелов и прочее.

Шаг 11. Организация веб-квеста.

Шаг 12. Подведение итогов и анализ работы.

Таким образом, работа воспитанников в формате веб-квеста разнообразит учебно-воспитательный процесс, делает его живым и интересным, создаёт комфортные условия образовательного процесса, способствует переключению внимания, смене форм деятельности, развитию творческого мышления и навыков решения проблем, даёт возможность осуществить индивидуальный подход в обучении, Детский интерес – это именно тот регулятор активности, на который стоит ориентироваться взрослому при сопровождении прохождения квеста ребенком. Если интерес затихает, то можно переключиться на другое задание или вовсе завершить или отложить дальнейшее прохождение квеста.

Соотнесение веб-квестов с формами организации образовательной деятельности может быть различным: это может быть фрагмент организованной детской деятельности, занятие-исследование, домашнее задание, которое нужно выполнить либо самостоятельно, либо вместе с родителями и т.д.

Веб-квест позволяет развить у воспитанников такие умения, как:

- осуществлять поиск информации;
- определять тему или проблему;
- отделять основную информацию от второстепенной;
- фиксировать необходимую информацию из прочитанного, прослушанного или увиденного;
- обобщать содержащуюся в тексте информацию;
- выделять факты (примеры, аргументы) в соответствии с поставленным вопросом или проблемой;
- делать выводы;
- участвовать в беседе (обсуждении);
- высказывать и аргументировать свою точку зрения.

«Тайна школы»

(Пример квест-игры)

Цель игры: сплотить коллектив, познакомить детей с информацией о школе. *Количество игроков*: до 80 человек (для детей 10–11 лет). 8 команд по 10 человек.

Продолжительность: 60-90 минут.

Место проведения: школа.

1. Общий круг всех участников. Музыкальный фон. Приветствие. Поздравление с юбилеем школы. Рассказ легенды игры.

Мы живем в мире, где всё вокруг кажется обыденным и привычным. На самом деле, непознанное совсем рядом, и оно повсюду. Вы задумывались о том, что школа, в которую вы ходите каждый день хранит секреты? Вы узнаете эти секреты и откроете тайну нашей школы.

Десятки лет назад при постройке школы был найдено сокровище, содержимое которого до сих пор остается в тайне. Строителями овладело любопытство, началась борьба за сокровище, и один из них (его имя уже забыто), спрятал сокровище в стенах этой самой школы. Он оставил несколько подсказок, которые указывают на его местоположение. Многие пытались найти спрятанную вещь, но всё оказалось не так просто. Чтобы найти сокровище, нужно пройти ряд испытаний, которые под силу только отважным, храбрым, близким по духу ребятам, готовым преодолеть любые трудности для достижения общей цели. Многие отправляются на поиски сокровища, но не всем суждено разгадать тайну школы.

Задача: найти сокровище.

Разбивка на команды, названия команд.

Выдача маршрутных листов.

2. Передвижения команд

Этапы. Задания

1-е задание: По описанию необходимо найти нужный предмет – карточку с алфавитом и нумерацией каждой буквы. С помощью данной карточки можно прочесть шифровку, которая оставлена под стаканом (АЗЕБ4[16]5). По ней составляется цифра (например, 1962 год).

2-е задание: Дети выпивают содержимое (например, молоко) 12-ти прозрачных пластиковых стаканчиков и видят на дне буквы. Эти буквы им нужно выписать и составить слово. Буквы нужно написать

ярким маркером на внешнем донышке стаканчиков в зеркальном отображении. Из букв составляется слово.

3-е задание: Извлечь из контейнера записки, написанные по-английски, перевести их на русский язык, найти пазлы (9 шт., например сложить из них герб, карту школы, найти по ней записку).

4-е задание: Проявить записку с помощью свечи. Расшифровать по коду в записке имя героя школы и найти о нем информацию (отправить разведчиков в фойе), а также какую-либо другую информацию.

5-е задание: Расшифровать серию цифр, определить, что они собой представляют (например, номера букв и дома адреса, номер телефона школы, по которым можно узнать цифру кода).

6-е задание: Проход к папке с ребусом через «лазерную сигнализацию» «вслепую». Руководит передвижением команды поводырь. Расшифровать ребус (В ребусе может быть зашифрована какая-либо информация о школе). Найти предмет (школьные предметы) и применить код. Открыть тайник.

7-е задание: Из зашифрованных слов (например, написанных наоборот) написать поздравление школе. По итогам написания команде выдается бутылка с приклеенным изображением отпечатка пальца.

8-е задание: Найти отпечаток пальца. Отпечаток пальца, например, директора школы, нужно вырезать и приклеить квадратик к пластиковой бутылке. Дети должны сравнить отпечаток пальца на бутылке с подписанными отпечатками, которые они получают на дополнительном листке. Дети сравнивают рисунки и находят правильный: необходимо вырезать отпечаток и приклеить рядом с первоначальным изображением. (Пластиковые бутылки в которые заранее спрятаны записки с текстом, например, «Разгадать карту со спрятанными сокровищами смогут школьники, которые найдут букварь (учебник русского языка для 5 класса или Сказки А. С. Пушкина и т.п.)». Чтобы записку легко было вынуть, ее сворачивают в трубку, закрепляют рулон резинкой, к которой привязана нитка. Нитка должна быть достаточно длинной. Затем бутылки закручивают крышками, при этом край нитки весит свободно.)

9-е задание: Шифровка. Каждая команда должна найти указанную в предыдущем задании книгу, от ведущего получает слово (фразу). Дети зашифровывают слова и меняются книгами и шифрами,

чтобы разгадать код соперника. Ведущий дает одной команде слово, например «Пятиклассники», другой – словосочетание «Родная школа», следит за правильностью действий, дает команду для обмена шифровками.

10-е задание: Все команды одновременно получают раскраску с картой школы. Но раскрасить ее нужно… пластилином! Отрывать маленькие кусочки и быстро залепливать. Работать нужно всем одновременно, чтобы за 5 минут получилась настоящая карта, на которой указано место, где спрятано «сокровище». Для каждой команды свое «сокровище», которое необходимо принести в место общего сбора.

3. Общий круг. Музыкальный фон. Подведение итогов: демонстрация командами сокровищ, зачитывание творческих сочинений с пожеланиями школе, обмен мнениями, общая песня.

Беседа и диспут

Каждый из нас имеет первоначальные представления о такой форме взаимодействия с детьми как беседа. Попробуем назвать некоторые слагаемые ее успеха.

Содержание беседы должно быть актуально для детей Вашего класса, вызывать интерес, будить желание высказаться самому и услышать мнение одноклассников и своего учителя по волнующей проблеме. Безусловно, важна непринужденность обстановки, создание эмоционально-комфортной для детей атмосферы общения.

Во время беседы учитель должен тактично побуждать детей к высказываниям, однако не менее важны тишина в аудитории и умение слушать друг друга.

Успеху разговора с детьми способствуют достаточно широкий кругозор и эрудиция педагога, безусловно, являющегося центральным, ведущим лицом беседы.

Воспитательный смысл беседы – в ее ценностно-ориентирующей направленности. Именно поэтому важны открытость, искренность позиции взрослого, построение разговора от «сердца к сердцу».

«Учат слова, но увлекают примеры», – говорит латинская пословица. Педагог может вести своих воспитанников к истокам нравственного идеала через примеры жизни людей, нашедших счастье в служении ценностям Добра, Истины, Красоты. Героями Ваших бесед могут стать великие святые Русской Земли, и герои Великой Отечественной

Войны, знаменитые ученые, врачи, педагоги и современная нам многодетная семья, взявшая на воспитание чужих детей.

Диспут, в отличие от беседы, решает еще и дополнительные задачи: учит вести полемику, отстаивать свою точку зрения, осознавать противоположные взгляды и представления.

Рекомендуется проводить диспут лишь в старших классах. Воспользуйтесь также и следующими рекомендациями:

- Подготовка к диспуту начинается с выбора темы.
- Когда тема выбрана, необходимо продумать вопросы для обсуждения, сформулировать некоторые из них так, чтобы они допускали возможность спора, противоположных суждений.
- К диспуту можно подготовить список рекомендуемой литературы.
- Порядок ведения диспута. Диспут начинается со вступительного слова ведущего, о цели и порядке проведения диспута. Каждый желающий выступить может поднять руку или написать записку. Желательно регламентировать время выступления, например, не более 3 – 5 минут. По ходу диспута можно ставить вопросы, не предусмотренные программой.
- Задача ведущего – обеспечить благожелательную обстановку в аудитории, уважительное отношение к каждому выступающему, не допускать раздражительного тона реплик в ходе диспута. Чтобы побудить старшеклассников к выступлению, ведущий обнажает и сталкивает различные точки зрения, просит уточнить высказанную мысль, подтвердить ее фактом и т.д.

На диспуте каждый может выступить с критическим суждением по любому вопросу.

Диспут – это столкновение мнений, выявление и «прояснение» точек зрения. Как во время беседы, так и на диспуте не принимают решений, которые кладут окончательный конец полемике, однако совместный разговор должен прояснить сомнения, помочь детям в выходе на истинные ценности, дать ориентиры для нравственного, духовного поиска, роста. Именно эта, во многом скрытая от участников диспута основная педагогическая цель и является наиболее сложной для реализации, именно она придает данной форме работы с детьми особую значимость. Обратите на это внимание! Смысл диспута не в споре ради спора!

Есть и еще одна тонкость, которую надо обязательно учесть, продумать. *Не все проблемы можно вынести на открытое и равноправное дискутирование, отдать на откуп во многом неподвластному педагогической воле стечению обстоятельств во время горячего спора...* Например, будьте осторожны при обсуждении таких актуальных для молодежи вопросов, как наркотики, «безопасный секс», аборты, другие, подобные им темы. Мы не рекомендуем выносить их на диспут. Данные проблемы могут быть затронуты Вами во время доверительных разговоров с детьми, которые всегда должны нести в себе утверждение определенных позитивных ценностей, а не «раскачивание» сознания на поиски лучших вариантов ответа.

Именно поэтому проведению беседы или диспута должна предшествовать серьезная подготовительная работа, в первую очередь – продумывание Вами содержания и вопросов для обсуждения, а *также тех выводов, к которым Вы хотите подвести своих учеников.*

Кроме бесед и диспутов существует большое разнообразие форм внеклассной работы с детьми.

Аукцион интеллектуальный – игровая форма состязательной интеллектуальной деятельности. Личные убеждения во время игры во внимание не принимаются. Чтобы «купить» предлагаемый «товар» (книгу, репродукцию, диск и т. п.), надо предъявить «плату» в виде определенных знаний о предмете. Разыгрываемую ценность приобретает тот, кто сообщит как можно больше необходимых сведений до третьего удара гонга.

Брейн-ринг – интеллектуальная игра, способствующая развитию творческих, познавательных способностей учащихся, логике мышления, популяризации среди молодежи знаний по разным отраслям науки и культуры. Правила заимствованы из одноименной телеигры, основанной на принципах состязательности команд в сообразительности и быстроте реакции при ответах на различные вопросы.

Вечер – тематика может быть самая разнообразная: приурочен памятным датам и праздникам; посвящен интересным фактам истории страны, различным проблемам общественно-политической жизни, литературе, искусству, природе и т. п. Методика подготовки и проведения: создается инициативная творческая группа, которая разрабатывает программу, продумывает сценарий, организовывает репетиции,

готовит объявление-анонс и пригласительные билеты. Успех зависит от тематики, содержательной насыщенности и эмоциональной выразительности сценария, музыкального сопровождения и тщательности подготовки.

Викторина – занимательная игра, в процессе которой в определенной последовательности (логической, хронологической и др.) перед учащимися ставятся вопросы, на которые они дают ответы в устной или письменной форме. Вопросы обычно объединены общей темой. Викторины могут быть исторические, литературные, музыкальные, научно-технические, морально-этические и смешанные, включающие вопросы из различных областей знаний и человеческих отношений.

Гостиная (поэтическая, музыкальная, педагогическая…) – форма занятий, способствующая объединению людей для свободного общения по интересам.

Сбор гостей проходит под тихую, мелодичную музыку. Стулья ставятся так, чтобы все могли видеть друг друга. Выбираются ведущие (хозяева гостиной), которые руководят ходом мероприятия.

Первый момент – представление гостей. Тематика гостиной определяет тематику высказываний, воспоминаний. Затем предлагается обмен сувенирами. В гостиных нередко звучат забавные истории, анекдоты, связанные с тематикой. По ходу обсуждаются возникающие проблемы. Непринужденная дружеская обстановка способствует оживленному взаимодействию участников, давая каждому из них новый импульс для творческого самовыражения.

Дебаты – воспитательное мероприятие, которое строится на заранее спланированных выступлениях участников, проходит в форме формального спора по определенным правилам, где команды, защищая разные позиции некоего спорного утверждения («ЗА» и « ПРОТИВ»), пытаются убедить третью сторону, судей в том, что их позиция верна. Помимо критического мышления, дебаты развивают и исследовательские навыки: приводимые аргументы должны быть подкреплены доказательствами.

День гения – данная форма содействует расширению представления молодых людей о неисчерпаемых возможностях человека. Цель проведения – познакомить с великими, гениальными, выдающимися людьми разных времен и народов, помочь понять им, что гениальность

– это не только исключительные способности к какому-то виду деятельности, но и огромное терпение, целеустремленность, неустанный труд. День гения сочетает в себе комплекс ярких, содержательных мероприятий как познавательного, так и целостно-ориентировочного плана, которые проводятся в течение всего дня и посвящаются кому-нибудь из великих людей (подготовка соответствующих стендов, стенгазет, выставок; проведение устного журнала «Сорок пять минут с великим», тематического вечера, викторины, заседания, гостиной, постановка спектакля, концерт и т. п.)

«Дискуссионные качели» – мероприятие в форме ритмичного чередования суждений по предложенной теме: как на качелях два партнера обеспечивают взлет вверх за счет поочередных толчков – «бросков» своей мысли. Группы или два человека располагаются друг против друга. Музыкальное вступление, слово ведущего, красивый интерьер содействуют внутренней психологической подготовке участников. При произнесении ведущим вопроса (он может быть знаком участникам) «качели начинают раскачиваться»… Возможна «перекличка» афоризмов, отстаивающих две разные точки зрения (или показывающие две разные грани) обсуждаемой проблемы.

Заочное путешествие – проводится с целью более глубокого ознакомления с экономикой, культурой, наукой, историей т. п. как своей, так и других стран.

Для организации заочного путешествия создается штаб из представителей учащихся и педагогов, который разрабатывает маршрут «путешествия», его «привалы», подбирает и рекомендует литературу для прочтения. Определяет задание творческим группам и отдельным учащимся. Маршрут может проходить по разным городам своей страны, других стран, по объектам того или иного города, района. В ходе подготовки учащиеся знакомятся с литературой, периодической печатью, встречаются с различными людьми, посещают памятные места, предприятия, учреждения, культурные центры, готовят сообщения и наглядный материал. Формы проведения: устный журнал, беседа за «круглым столом», пресс-конференция, тематический вечер и т. п.

КВН – эта форма воспитательной работы носит познавательный и в то же время развлекательный, юмористический характер. КВН как яркая театрализованная игра привлекает много участников и может

быть использована для изучения интересов и склонностей воспитанников, их способностей и разносторонних талантов.

Конкурс – это соревнование на лучшее выполнение определенного задания. В нем могут участвовать как отдельные учащиеся. Так и целые коллективы. Конкурс может быть составной частью массовых мероприятий, а также быть самостоятельным мероприятием. Для оценки выполнения участниками каждого элемента теоретического или практического задания создается жюри (разрабатывается система оценок по каждому этапу конкурса).

Конференция – одна из сложных форм воспитательной работы. Она требует тщательной организационно-методической подготовки. Только в этом случае она дает возможность учащимся всесторонне рассмотреть ту или иную общественно-политическую проблему, сделать необходимые для себя выводы. Главное требование к организации конференции – это отражение в ее содержании наиболее актуальных проблем современности. Работа по подготовке конференции предусматривает несколько этапов:

1. Определение темы конференции.

2. Составление программы конференции и определение тематики докладов.

3. Написание рефератов учащимися и выставление их на конкурс. Выбор докладчиков среди авторов лучших рефератов.

4. Заслушивание 3-4 докладов.

5. Обсуждение докладов, подведение итогов.

«Круглый стол» – это беседа, в которой все участвуют «на равных». В ходе ее происходит обмен мнениями между всеми участниками.

Мастер-класс – передача ученикам Мастером (авторитетным и опытным специалистом) опыта, мастерства, искусства в точном смысле, чаще всего – путем прямого и комментированного показа приемов работы. Под мастерством обычно понимается умение исполнять какое-то дело наилучшим образом. Понятие «мастерства» – атрибут любой профессиональной деятельности, а стремление стать «мастером» естественно для каждого педагога, который любит свою профессию.

Мастерская творческая (ателье) – эффективная форма передачи знаний и умений, обмена опытом обучения и воспитания. Особой

формой занятий в этих ателье является демарш (от фр. demarche – действие, поступок, вызов). Это практические действия, связанные с определенной познавательной и педагогической задачей и предназначенные для творческого самостоятельного выполнения участниками. Педагогическая мастерская – это форма занятий с педагогами с целью ознакомления с методами нестандартной педагогики (вызов традиционной педагогике).

Открытая кафедра – игровая форма воспитательной работы с учащимися, способствующая развитию их социальной и гражданской ориентации. Участники мысленно представляют, что перед ними стоит кафедра, с которой можно сказать свое слово всему миру, высказать свое мнение о сущности современных социальных, политических, экономических событий. При этом воспитанник может выступать от своего имени или выбрать для себя любую роль: президента, депутата, директора учебного заведения, предприятия.

Открытый микрофон – форма публицистической деятельности молодежи. Учащиеся выступают перед своим коллективом с каким-либо вопросом, имеющим отношение к организации жизни в учебном заведении, касающимся социальных преобразований или затрагивающим взаимоотношения в коллективе. Микрофон «открыт» для всех: для учащихся, педагогов, административных, технических работников, родителей.

«Парламентские дебаты» – соревнование в находчивости, умении аргументировать свою точку зрения, лаконично говорить, оно напоминает дебаты в палате парламента. По два игрока от команд правительства и оппозиции рассматривают тему, предложенную в палате. На каждый раунд предлагается новая тема. Дебатами руководит «спикер палаты», который выполняет функцию судьи во время раунда. «Премьер министр» объявляет тему, представляет ключевые слова, задает тон игре и определяет направление, в котором будет проходить игра. Побеждает та команда, игроки которой умеют быстрее и более логично мыслить, грамотнее высказывать свое мнение.

Публичная лекция – лекция научного или философского плана с морально-этической или психологической тематикой перед свободной аудиторией учебного заведения: учащимися разных курсов, преподавателями, техническими работниками, родителями. Жестко ограниченное время лекции – не более 15-20 минут, – позволяет проводить ее

во время большого перерыва. Особенностями данного мероприятия являются увлекательность логического развертывания положений, доказательность суждений, лаконичность формулировок, наличие 2-3 ярких необычных примеров к тезисам лекции, а также эстетическое оформление, влияющее на состояние и настроение слушателей: кафедра с настольной лампой для лектора как единственное яркое пятно в зале, афоризм по главной теме лекции перед глазами слушателей, музыкальное сопровождение.

Симпозиум – более формализованное обсуждение; в ходе его участники выступают с сообщениями, в которых раскрывают свою точку зрения на интересующую проблему, после чего отвечают на вопросы присутствующих.

Театр-экспромт – форма воспитательной работы, используемая как самостоятельно, так и в качестве элемента праздника, вечера. На глазах у зрителей разыгрывается спектакль неожиданного содержания, с элементами импровизированной игры. Никто из учащихся до самого представления не знает, кто какую роль будет исполнять, об этом узнают на самом вечере. Во время подготовки инициативная группа составляет сюжет театрального представления и изготавливает карточки с обозначением всех ролей предстоящего спектакля. При проведении мероприятия карточки распределяются по жребию. Актеры, получившие роли, приглашаются за кулисы. Составленный заранее текст произносится ведущими «за кадром». Слыша текст, актеры выходят на сцену и играют свои роли. Сюжет, предложенный для театрального экспромта, должен содержать в себе множество действий и взаимодействий персонажей. Могут разыгрываться сказки, легенды, детективные истории, фантастические истории, веселые бытовые анекдоты.

«Техника аквариума» – вид дискуссии. Содержание ее тесно определено противоречиями, разногласиями, а подчас и конфликтами по определенному вопросу.

Механизм проведения:

1. Проблема дискуссии формируется по просьбе участников.

2. Участники делятся на 2-3 группы, которые располагаются по кругу.

3. Члены каждой группы выбирают представителя, который будет отстаивать ее позицию.

4. Все участники заранее знакомятся с обсуждаемой темой, поэтому имеют возможность уже до начала дискуссии обменяться мнениями, выбрать общую точку зрения.

5. Представители групп собираются в центре по кругу и получают возможность высказать мнение группы, отстаивая ее позиции. Остальные участники «аквариума» не могут высказывать свое мнение, а имеют возможность лишь передавать в ходе обсуждения записки. Где выражают свои соображения.

6. Представители групп могут взять перерыв, чтобы проконсультироваться с остальными ее членами.

7. «Аквариумное» обсуждение заканчивается по истечении отведенного времени или после принятия решения.

8. После окончания дискуссии представителями групп проводится критический разбор хода обсуждения, а решения вырабатываются уже всеми участниками «аквариумного» диспута.

Ток-шоу – дискуссия с возможно большим числом участников. Смысл проведения ток-шоу не сводится к выработке единой точки зрения на обсуждаемую проблему. Его назначение – включить молодых людей в ситуацию нравственного выбора путей соотнесения своих ценностных установок с суждениями одноклассников, с общепринятыми нравственными требованиями. При подготовке важно определить способ постановки проблемы:

- демонстрация фрагмента кино или видеофильма;
- рассказ человека в маске, «история маски»;
- прочтение ситуации из книги, журнальной или газетной статьи;
- инсценировка ситуации.

Заранее необходимо выбрать ведущего ток-шоу, выработать правила ведения дискуссии.

Турнир – форма познавательной деятельности учащихся. Это творческое состязание нескольких команд-участников (обычно по 5 человек), в котором команды по очереди «атакуют» и «обороняются» – задают вопросы «противнику» и коллективно готовят ответы на вопросы соперников по игре. Турниры бывают однопрофильные (турнир знатоков родного края, знатоков медицины и т. п.) и комплексные, когда туры состязаний посвящены различной тематике. Количество туров равно количеству команд-участниц, так как каждая команда по

очереди является организатором одного из туров, выступая в других турах рядовым участником. После турнира каждая команда подводит итоги тура, за проведение которого она была ответственной. Победителем становится команда, набравшая наибольшее суммарное количество баллов.

Уроки замечательной личности – воспитательное мероприятие по материалам художественного, научного, исторического или другого наследия, биографии и жизнеописания великих людей – писателей, композиторов, художников, ученых, путешественников, философов, героев войны и труда. При проведении используются различные методические приемы: рассказ педагога и учащихся, комментированное чтение, размышление по изречениям, «эстафета мнений» и др.

Устный журнал – своеобразная форма работы, которая позволяет ярко, эмоционально донести до воспитанников важную информацию из области политики, науки, техники, литературы, искусства. Проводится устный журнал самими учащимися. Часть журнала, которая освещает один вопрос, условно называется «страница». Общий объем – 3-5 «страниц». Устный журнал может иметь тематический или обзорный характер.

Фестиваль искусств – своеобразный смотр талантов учащихся: поэтов, певцов, танцоров, музыкантов, чтецов. Он проводится между классами один раз в год и требует длительной подготовки. Фестиваль может включать викторины по литературе, живописи, музыке, экскурсии по литературным метам города, вечера прослушивания звукозаписей, художественные выставки. Лишь после тщательного отбора номеров можно назначить день проведения фестиваля. В оценках, которые будет давать жюри, прежде всего, учитывается качество исполнения.

«Философский стол» – одна из наиболее сложных форм воспитательной работы с учащимися по вопросам мировоззренческого характера («Смысл жизни», «Нужна ли человеку совесть?»), требующая философского осмысления обсуждаемой проблемы, как педагогом, так и учащимся. Данное мероприятие необходимо тщательно готовить. Перед участниками «Философского стола» заранее ставится вопрос, ответ на который они ищут в философской литературе. Важно, чтобы обсуждение проблемы не свелось к прочтению заранее заготовленных докладов, выступлений. В качестве одного из условий беседы выдвигается

опора на конкретные житейско-обыденные наблюдения и факты. Искусство педагога проявляется в том, чтобы своевременно связать суждения воспитанников, поддержать их смелую мысль, заметить тех, кто еще не приобрел решимости сказать свое слово. Атмосфере активного обсуждения проблемы способствует и оформление помещения, где проходит «Философский стол»: составленные кругом столы, портреты философов, плакаты с афоризмами на тему разговора. На «Философский стол» могут быть приглашены гости: учащиеся, авторитетные преподаватели и специалисты. Возможно, в итоге длительных размышлений участники не придут к окончательному и единому решению поставленной проблемы. Главное – это стимулирование стремления учащихся самостоятельно анализировать и размышлять, искать ответы на вопросы о смысле жизни.

Ярмарка солидарности – форма воспитательной работы с учащимися, организуемая с целью продажи изготовленных учащимися «товаров». Вырученные от продажи средства поступают в определенный фонд для нуждающихся в помощи.

Для организации ярмарки создается специальная комиссия из представителей органов самоуправления, педагогов, членов родительского комитета. Комиссия принимает и оценивает «товары», информирует об условиях проведения ярмарки.

Место проведения ярмарки украшено, звучит музыка, возможны выступления коллективов художественной самодеятельности, агитбригад. Завершает работу ярмарки выступление ее организаторов, в котором подводятся итоги, отмечаются особо отличившиеся, сообщается о сумме вырученных денег, зачитывается решение об их перечислении в определенный фонд.

Педагогическая ценность ярмарки солидарности не только в стимулировании проявления способностей учащихся, но и в ярко выраженной гуманистической направленности.

4.9. Коллективное творческое дело (КТД)

Вам, вероятно, уже известны разнообразные формы работы с классом, в которых максимальная активность принадлежит классному руководителю. Как и во время проведения урока, учитель выступает сначала в качестве сценариста и режиссера своей и ученической деятельности, а затем как ведущий и исполнитель задуманного сценария.

Однако существует педагогическая технология, ориентированная на иной подход к организации и проведению воспитательной работы с детьми. Её сущность раскрывается уже в названии – КТД (Коллективное творческое дело). Один из ее авторов И. П. Иванов описывает данную форму воспитательной работы как способ организации детской жизнедеятельности. По содержанию коллективные творческие дела могут быть различны: трудовой десант, защита фантастических проектов, веселая спартакиада, концерт-«молния», «живая газета», День Победы, др., но их все отличает от привычных мероприятий особая методика, позволяющая каждому ребенку проявлять и развивать все свои индивидуальные задатки, активно расти и совершенствоваться в личностном плане.

Технология коллективных творческих дел насчитывает многолетнюю историю. У нее много сторонников, однако, хватает и тех, кто смотрит на нее довольно скептически. И все же осмелимся сказать, что «коммунарская методика» (еще одно название данной педагогической технологии) – одно из интереснейших явлений в отечественной теории и практике воспитания.

Напомним ее ведущие идеи.

1. *Коллективная организация деятельности* предполагает такой способ жизни детского коллектива, при котором *все* его члены участвуют в *совместном* планировании, осуществлении и анализе *общих* дел.

2. *Коллективное творчество.* Все дела задумываются и осуществляются не по шаблону, не по готовым рецептам, а с импровизацией, с выдумкой, «не так, как у всех». Возможно, Вы слышали своеобразный коммунарский девиз: «Все творчески – иначе зачем?»

3. *Эмоциональная насыщенность* жизни коллектива составляет особую заботу взрослых, работающих с детьми. Все дела организуются так, чтобы у их участников были разбужены и задействованы лучшие человеческие чувства, такие как доверие, сопереживание, единение. При этом так же важны эмоциональный подъем и интенсивность, напряженность переживаемых чувств. Это достигается, в том числе, и через использование особо эмоциогенных средств: эмблемы, девиза, костра…

4. *Общественная направленность деятельности коллектива.* Имеется в виду не только на общественно-полезный характер дела, но

та радость, которую это дело может доставить людям. Характерная коммунарская установка звучит так: «Деятельность на пользу и *радость людям*».

5. *Коллективное целеполагание* – важнейший результат, к достижению которого стремятся взрослые. Целеполагание направлено на выработку и осмысление нравственно-ценных идеалов. На их основе и организуется жизнь детского коллектива. В дальнейшем они начинают играть роль нравственно-ценных ориентиров, принципов жизни отдельной личности.

Огромную роль при реализации идеи коллективного целеполагания играют личные убеждения и идеалы, исповедуемые педагогом.

6. Мы привыкли к тому, что процессы развития как отдельной личности, так и целого детского коллектива совершаются достаточно медленно. Однако оказывается возможным воздействовать на скорость воспитания, как ни парадоксально это звучит. *Этому служат ситуации-образы (образцы)*.

На практике данная идея реализуется через особую организацию жизни детского коллектива в строго определенный, изначально ограниченный отрезок времени. Ему может быть отведено от нескольких часов до нескольких дней. Лагерный сбор, коммунарский день, творческая учеба… Их основная идея заключается в том, чтобы дети прожили данный период времени как *лучший в их совместной жизни.* Недаром данный принцип носит название «ситуация-образ», так как на многодневном лагерном сборе или во время одного «коммунарского дня» дети получают образец, образ лучших человеческих взаимоотношений. Это достигается напряженностью жизни с сильными незабываемыми переживаниями, ярко выраженной направленностью непрерывного потока творческих дел на пользу и радость себе и другим.

Коллективное творческое дело включает в себя несколько этапов:

1 этап. Предварительная работа.

На данном этапе выбирается определенное коллективное творческое дело. Затем в ходе «стартовой беседы», в которой участвует весь класс, решаются следующие вопросы: «Для кого будет проводиться данное дело? Когда? Где? С кем вместе? Кому быть организатором?», т.п.

2 этап. Коллективное планирование.

Вначале класс разбивается на небольшие группы, в которых вновь проходит обсуждение вышеназванных вопросов, однако теперь уже с большей конкретизацией. Вместе с этим каждая микрогруппа предлагает свой вариант проведения данного дела.

Затем происходит открытое обговаривание всех вариантов. Этот «общий сбор-старт» ведет учитель. Он может задавать наводящие вопросы выступающим; происходит сравнение и, наконец, выбор наиболее приемлемого для всех плана. Определяется место каждого в предстоящей работе.

На этом этапе происходит выбор Совета дела и распределение ответственных.

3 этап. Коллективная подготовка.

Этот этап заключается в конкретной деятельности детей по реализации плана. При этом план до конца уточняется и конкретизируется. Распределяются поручения, устанавливаются конкретные сроки. Более опытные, умелые школьники, сам учитель помогают справиться тем, кому пока еще трудно или что-то непонятно.

4 этап. Проведение КТД.

Это и есть некий кульминационный пункт, итог, результат, к которому стремился коллектив класса.

5 этап. Коллективное подведение итогов.

Очень часто мы забываем о том, как важно оглянуться на сделанное, пройти еще раз (мысленно) весь путь, ответить на вопросы: «Что было хорошо и почему? Что не удалось осуществить? Что предлагаем на будущее?» Этому этапу и посвящается «общий сбор-огонек». Им руководит учитель, умело направляя общую мысль на поиск причин удач и срывов, а также стимулируя каждого к выступлению.

И оказывается это еще не все…

Должен быть еще один этап, который называется «последействие». Его сущность заключается в том, что учитель организует использование накопленного опыта воспитанников в их дальнейшей школьной жизни. В недрах этого этапа созревают также идеи «завтрашней радости».

Пример коллективного творческого дела

(по книге Симона Соловейчика «Воспитание по Иванову»[88], глава «Дневник Николая Фёдоровича)

«… Никто из них ничего дельного не придумает... Я должен научить их думать, для этого я и поставлен им классным руководителем, и ни для чего больше.

Ну ладно – долгий разговор, дела на годы... А начать – начну с чего-нибудь крайне простого, чтобы не говорить о творчестве и не призывать к творчеству, а показать им, что все на свете можно делать очень интересно, если... Если сначала подумать.

Я приду к ним и скажу самые обычные слова, они не раз это слышали:

- Нам надо составить план работы. У кого какие предложения?

И наверняка полкласса закричит:

- В кино!
- Пойдемте в кино!
- Культпоход в кино!

Они не знают половины слов русского языка, но уродливое слово «культпоход», в котором теперь даже и не слышится составляющее «культура», это слово они знают. В первые годы я буквально из себя выходил, когда слышал «культпоход в кино», я набрасывался на ребят:

- Неужели вы больше ничего не можете придумать? Неужели вы не способны ни на что другое? У вас только кино в голове!

Но теперь я скажу спокойно:

- В кино? Хорошо. В кино так в кино. Очень хорошо. Кстати, я тоже люблю кино. Но как мы пойдем в кино?

- То есть что это значит: «Как мы пойдем в кино?» Кто не знает, как ходят в кино? Покупают билеты и идут в кино!

- А я и сам не знаю, ребята, как мы пойдем в кино... Я,— скажу я,— никогда заранее ничего не знаю, так я устроен... Мне всегда нужно сначала подумать... Кто поможет мне?

- В чем – поможет?!

- А вот в этом... Кто поможет мне придумать, каким образом мы пойдем в кино?

---

[88] Соловейчик С. Л. Воспитание по Иванову. – М.: Педагогика, 1989. – 352 с.

Человека 3-4 добровольцев всегда найдутся, особенно в IV классе[89]. Да и в классе постарше тоже. Я не скажу им: «Подумайте», я не скажу им даже: «Давайте подумаем вместе» – это будет враньем. Не умеют они еще думать вместе! Нет, я попрошу их именно о помощи: «Помогите мне придумать...» Помогать – вот это они умеют. И мы останемся вчетвером или впятером – так, чтобы никто не мешал, никто не выкрикивал и чтобы каждому действительно пришлось чуть-чуть напрячься, чтобы трудно было отмолчаться.

Если я говорю ребятам: «Давайте думать», я должен быть уверен в том, что думают, хотят думать действительно все. Я не могу позволить, чтобы думало трое, а 30 просто сидели. Лучше пусть гуляют в это время и гоняют по двору смятую консервную банку – это лучше! Потому что сидеть и не думать, когда нужно думать, – этого допускать нельзя.

- Ну что ж, – скажу я ребятам, когда мы останемся одни, – вы знаете, кто мы сейчас с вами?

- Кто?

- Мы с вами – первый в истории нашего класса совет дела. Нам нужно провести дело – сходить вместе в кино, а мы собрались на совет по этому случаю. Мы – совет дела, и от того, как мы сейчас поработаем головами, будет зависеть, получат ли все ребята удовольствие, будет ли им интересно. Вы знаете, – скажу я, – пока мы собирались и усаживались, я подумал...

И я расскажу им, что же я придумал на первый случай. Мы должны пойти не в соседний привычный кинотеатр, а выбрать по газете самый интересный для всех фильм из тех, что идут сейчас в городе. Для этого мы предложим список из трех-четырех фильмов и устроим голосование...

- Тайное? Открытое?

- А как вы думаете?

- Потом, – скажу я, – мы заранее купим билеты. Но как мы их распределим? По звеньям? По жребию, как попало? Или кто с кем дружит?

- По жребию! Возьмем шапку и по жребию!

[89] Книга была написана в те годы, когда начальная школа была трехлетней.

- Тогда, может быть, – скажу я, – сделаем один билет счастливым? Знаете, когда дома делают вареники, пельмени, то один из них счастливый, в него что-нибудь кладут?

Решим и про счастливый билет – что на нем написать, чтоб было смешно.

- А в самом кино? Во-первых, в кино работают люди – есть билетерша, есть киномеханик, есть кассир, и администратор сидит за окошком! Представляете? Все к нему идут, хотят выпросить билетик или бесплатный пропуск, а мы ничего просить не будем – просто подарим ему цветочек!

- А если будет очередь?

- Ну, с цветочком-то нас пропустят... С цветочком всюду пускают без очереди!

- А к киномеханику? К киномеханику не пустят?!

- Ладно, – скажу я, – это я беру на себя. Насчет киномеханика я договорюсь. А вы что на себя возьмете? Кто будет собирать деньги? Выбирать фильмы? Проводить голосование? Покупать цветы?

- Ох, сколько дел!

- А вы что думали? Думали, это так просто – пойти в кино? Мы же не по одиночке идем, мы идем вместе, и мы сами вызвались отвечать за это наше общее дело.

Они наверняка пропустят мои слова мимо ушей – что ж! Я буду повторять их все 7 лет, и в конце концов они их услышат. А пока что – острый момент. Вот сейчас мы вместе придумываем, и они возбуждены, и им все это в общем-то нравится, потому что рядом со мной сидят только четверо-пятеро, добровольцы. Но ведь завтра всё, что мы придумали, надо будет делать! И я знаю, что тот, кому поручено собрать деньги, завтра забудет их собрать или скажет мне; «Я им говорю-говорю, а они не несут», и те, кому поручено выбрать фильмы для обсуждения, выберут 5 самых неудачных или вообще отмахнутся: «А мы нигде газеты не нашли».

Вот где скука начнется! Но ведь и на уроке ученики говорят, что они не сделали домашнего задания, потому что не было учебника, или не было света в квартире, или, оказывается, «Вы нам не задавали!» На уроке-то все выглядит естественным и есть сто методов, с помощью

которых учитель постепенно обучает работать. Почему же в воспитательных делах я должен быть беспомощным и непредусмотрительным?

Хороший учитель не тот, кто дает задание, а потом исправляет ошибки. Хороший учитель тот, кто знает заранее, какие ошибки сделают его ученики, и так ведет урок, что они их и не допускают, этих ошибок. Вот он действительно учит – быстро и эффективно.

Поначалу я буду стараться никогда не ругать моих ребят за безделье и вообще ни за что не ругать: что бы они ни сделали дурного — я виноват, это я не предусмотрел и не предупредил возможность дурного поступка.

Воспитание на 90 процентов состоит из предусмотрительности. Говорят: знал бы, где упадешь, так соломки бы подстелил. Я должен знать, где они могут упасть, в этом и состоит мое профессиональное мастерство, если оно у меня есть.

И я говорю своему первому совету дела:

- Нас будет почти сорок человек, и мы все сразу явимся к контролеру, и все захотят, конечно, пройти первыми, чтобы занять очередь в буфете. Как быть? Я не знаю еще вашего класса, может быть, вы очень воспитанные, но однажды я видел, как толпятся и чуть ли не дерутся ребята у входа в кино, хотя у каждого на руках свой билет, – это мне не понравилось, это было некрасиво. И билетерша сразу начала нервничать, кричать и отталкивать напиравших, и настроение у всех было испорчено. Как быть?

Молчат. Не знают, как быть. Кто-нибудь скажет:

- А мы парами строились всегда...

Ну да, они же из начальной школы, они привыкли парами, под строгим взглядом учительницы, под окрики: «Сережа! Тебе больше всех надо? Сережа, я кому сказала?»

Нет, парами мы в кино не пойдем, мы уже большие. Но как быть? Может, на каждом билетике написать карандашом номер, чтобы по очереди? Или это скучно? А может, написать букву так, чтобы сложилась по билетам смешная фраза из сорока букв? И войти в кино, так сказать, целым предложением? Поставим на билете и номер и букву. Поиграем перед входом в кино, но войдем не толпясь. И они не будут кричать, и, главное, я не буду на них кричать, не буду дергать их и останавливать. А если нам придется поехать на трамвае? Что будет в

вагоне, где 40 десятилетних ребят? Однажды я вез в цирк семиклассников. Отчего-то они были очень возбуждены в этот день. Что творилось в вагоне! Они нарочно не держались за поручни и при каждой остановке с визгом валились друг на друга и на пассажиров. Время было после рабочего дня, люди ехали уставшие, а тут – крик, гам, глупые шутки во весь голос. Ну и пассажиры, конечно, не остались в долгу...

- Ребята, выходим, выходим, – сказал я, когда мы подъехали к цирку, –Билеты у всех есть? Покажите. Все достали билеты, я собрал их – доверчиво отдали.

- А теперь, – сказал я, – мы с вами едем домой. – И я порвал билеты и на глазах ребят бросил в урну.

Домой поехали молча. И 5 родителей, которые были с нами, тоже молчали.

Но начинать с этого нельзя. Да я бы и не хотел, чтобы такой случай повторился в моей жизни. Что же делать? Ладно, что-нибудь придумаю потом. Пока что договоримся, что в трамвае мальчики покупают билеты девочкам, а в буфете угощают девочек конфетами.

А потом, когда все эти мелочи, которые так интересны детям, будут позади, я выложу самое главное. Именно в таком порядке: сначала мелочи, потом главное. Я знаю, что в этом возрасте мелочи ребятам интереснее всего, и когда начинаешь обсуждать с ними вечер сказок, то они не спрашивают, какая будет сказка и о чем она, а сразу кричат: «Я буду медведь! У меня есть маска!» Костюмы для них важнее, чем представление.

Главное же мое предложение покажется им случайным, только что придуманным. Они не поймут, какие последствия будут у этой истории. Я предложу, чтобы после кино, на другой день, мы все собрались и устроили «разнобой» – что-то вроде привычного им КВН. Разобьемся на 4 команды, и каждая команда будет задавать вопросы по фильму, чтобы ребята внимательнее смотрели картину и думали над ней. Можно, конечно, просто устроить обсуждение, но это скучно, это трудно для ребят. И что они могут сказать, просмотрев фильм? То, что говорят всегда: понравился, не понравился. «Особенно мне понравилось то, что...» – вот и весь репертуар выступлений.

Нет, я должен помочь им просмотреть фильм иначе, чем всегда, повнимательнее, чтобы они во время фильма были заняты фильмом, а

не друг другом, как это часто бывает при коллективных посещениях кино или театра. Недаром режиссеры так восстают против этих «культурных» походов: невыносимый зритель тот, кто не сам пришел в театр, кого привели строем!

Пусть каждая команда придумает по вопросу на такие темы: что-то о действующих лицах (в чем одеты, любимое выражение героя, причины его поступка, главная черта героя); что-то об актерах, занятых в фильме, и создателях его (и пусть таким образом ребята впервые в жизни заметят, что у фильма есть режиссер); и какой-нибудь вопрос из истории кино...

А разобьемся мы на эти команды заранее, завтра же. И что самое важное для меня, всю работу по подготовке нашего дела распределим не по отдельным ребятам, а по командам. И пусть каждая команда, в свою очередь, придумает, как свое поручение выполнить творчески.

Но и тут я их не оставлю. Мне придется хоть 15 минут посидеть с каждой командой, и тем, кто будет, например, отвечать за билеты, подсказать, что можно устроить в классе билетную кассу, повесить вывеску и назначить часы работы. А тем, кто будет отвечать за «разнобой», помочь составить жюри, придумать, чем наградить победителей и церемонию вручения призов. А тем, кто будет покупать цветы для работников кинотеатра, подсказать, где и какие цветы лучше купить, и, кстати, может, к каждому букетику приложить открытку с добрыми словами или даже стихами, если найдется поэт. И конечно, у каждой команды будет свой капитан, а может быть, и название, эмблема... Вот, ребята, скажу я, когда все кончится, вот что значит ходить в кино!

Конечно, трудов много. Но если получится хотя бы половина того, что придумано, ребята почувствуют: что-то в классе происходит! Это чувство и есть мой первый педагогический, так сказать, доход. Ребята будут в этот день – один только день! – в необычном состоянии, и каждое слово, которое они от меня услышат, будут воспринимать острее. Одно дело всюду и всегда вести себя хорошо, это придет еще не скоро. Но сделать так, чтобы ребята хоть немножко были внутренне нацелены на хорошее поведение, чтобы они были в состоянии некоторого обостренного отношения к себе и к другим, – это, я думаю, получится. Меньше всего слышат меня ребята, когда они в привычной колее, когда им все известно, и они без меня знают, что делать и как себя вести. А в непривычном состоянии они нуждаются в информации, т.е.

во мне, воспитателе. Не я навязываюсь им со своими воспитательными идеями и советами, а они ждут их от меня.

И это будет моим постоянным правилом на все 7 лет: всегда в классе должно происходить что-то важное для ребят, они должны быть в некотором душевном напряжении, это напряжение постепенно должно стать их естественным, обычным человеческом состоянием – творческое напряжение. Только не засыпать душой! Все, что угодно, только не засыпать! И если это напряжение начнет спадать, то первыми будут тревожиться сами ребята. Когда это случиться, тогда и я почувствую, что чего-то добился, это будет первый маленький результат многолетней моей будущей работы.

Но как бы интересно ни прошло первое наше дело, второе опять придется начинать с нуля – так же, как и третье, и четвертое... Получилось ли первое дело хорошо, получилось ли оно плохо, второе начинать одинаково страшно, и так будет почти всегда. Если было скучно, тяжело собрать ребят на следующую работу. Если было весело, следующая работа может вызвать разочарование. Зато при творческом методе никогда не знаешь скуки повторения. Сами дела могут и повторяться, но никогда не повторяется подготовка к ним – неожиданности, которые преподносят тебе ребята, бесконечны.

Ну ладно, допустим, в кино мои будущие ребятишки сходят молодцами – всё сделали, в трамвае проехали чинно, цветочки купили и преподнесли... Молодцы, молодцы. Но посмотрим теперь, каковы они в более сложном деле.

Я им так и скажу:

- А теперь попробуем испытать себя в каком-нибудь серьезном деле...

Серьезном? Но каком же? Ах, если бы пожар... Все бросились бы тушить. Но пожара нет, и не нужен нам пожар.

- А серьезное дело, – скажу я ребятам, – это такое дело, от которого кому-то на свете станет хорошо, какое-то дело не для себя, а для людей. И мы можем сразу и навсегда договориться: именно такие и только такие дела мы будем впредь называть серьезными.

Чтобы не ставить их в неудобное положение и не вытаскивать из них ответы клещами, я сам предложу:

- Давайте сделаем генеральную уборку в вашем бывшем классе, где теперь первый «А»...

Заранее вижу разочарованные лица: уборка! Да еще уборка класса!

Сначала попробую подействовать на сознание:

- Прошло уже почти две недели, а первоклашкам убирать свой класс трудно. Вы знаете, сколько весит даже самая легкая парта? А поднимите-ка стул, на котором вы сидите? Нет, не так, одной рукой!

Мне очень важно, что мы будем убирать не свой класс, а чужой. Я никогда не стану обращаться к ребятам с аргументами типа; «Уберем наш класс, и нам же будет лучше…», «Проведем поскорее собрание и быстрее пойдем домой»...

- Мы будем убирать чужой класс за «спасибо»?

- Нет, – скажу я ребятам, – мы придем под вечер, часов в пять, уберем его, и можете быть уверены: даже если мы наведем стерильную чистоту, никто из первоклашек этого не заметит – и вы были такие же.

- А учительница?

- Учительница, конечно, ахнет, но откуда она узнает, что это мы? Неужели кто-нибудь в нашем классе проговорится?

Людей, способных выдать тайну, в моем будущем классе, конечно, не найдется. Кстати, что такое «стерильная» чистота? Я объясню ребятам это слово, а потом:

- Еще раз переверните стул. Видите, на ножках колпачки из полиэтилена... На них – видите? – пыль лохмотьями. Это не потому, что мы плохо убираем, пыль набирается каждые два дня. Надо взять мокрую тряпку и пыль эту снять... Иначе, если на чистый пол поставить такой грязный стул, то действительно никто и не заметит, что мы убирали. А пол линолеумный...

Но это ребята и без меня знают: линолеумный пол надо оттирать квадрат за квадратом, стирать черные полосы от каблуков кто чем может – бритвой, ножичком, стеклышком, пастой, наждачной бумагой... И кто только изобрел это – покрывать полы в школе линолеумом! Чиркнул каблуком – черная полоса.

- Работа, – скажу я, – чрезвычайно трудная, и если все сделать тщательно, то нужно часа два. Но мы должны совершить подвиг, мы должны поставить мировой рекорд уборки: вымыть класс, натереть пол мастикой и расставить парты и стулья всего за час!

- А кто будет принимать работу?

- Я. И если она будет отличной, то я поставлю в углу знак качества, у меня уже и трафарет готов, вот он...

Словом, я постараюсь убедить их приняться за работу и обязательно проведу голосование: кто за? Все ли принимают предложение?

Скорее всего, предложение будет принято – все-таки четвероклассники... А если получится, что проголосуют против?

Тогда мы не будем убирать I класс, мы придумаем что-нибудь другое! Какое-нибудь другое дело для людей, и незаметно для себя ребята, даже и отказавшиеся от уборки класса, примут как несомненный сам принцип – принцип работы для людей.

Итак, мы будем убирать – все за это проголосовали, мы постараемся убрать тщательно....

Но есть на свете правило: «Всё – творчески, иначе зачем?» На первый взгляд это «зачем» звучит дерзко: ведь можно придумать и другие, более важные объяснения, для чего люди работают. Но если вдуматься, то почти всегда увидишь: когда работа сделана не творчески, она никому не нужна... Нет: всё – творчески, иначе зачем?

И у нас уже есть маленький опыт совета дела.

Опять я предложу:

- Кто хочет в совет дела?

Вероятнее всего, на этот раз в добровольцах окажутся другие, потому что другое по характеру дело. В этом-то и прелесть советов: они не окаменевают, не устанавливаются раз и навсегда, в них гораздо меньше опасности формального подхода к заданию... И это единственный путь – другого я не знаю – постепенно научить всех ребят обдумывать предстоящую работу, т. е. относиться к ней в какой-то, пусть небольшой, степени творчески. Самый неэффективный способ обучать детей думать – это говорить им: «Думайте, ну думайте же! Ну что, я за вас должен думать?» – хотя многим этот способ кажется единственно верным. Действительно, вроде бы педагог и не должен думать за детей.

А, по-моему, мысль развивается только в присутствии человека, который думает на наших глазах. Что получают ребята на совете дела? Ситуацию, в которой думать необходимо, и пример человека, который думает и на их глазах находит удовлетворяющие всех решения. Вот я и буду на первых порах служить им таким примером, если мне настолько не повезет, что в классе не окажется ни одного мыслящего

ребенка. Необходимость думать и пример думающего! Я должен играть роль зажигания, я должен искру давать, не заботясь о том, кто и что придумал на самом деле, кто нашел выход. Здесь результат важнее, чем автор. Если у нас постоянно будут приличные результаты, то постепенно ребята увидят, как это выгодно – посидеть и подумать, прежде чем взяться за работу, и это станет у них привычкой и потребностью – собраться и подумать. Вот и хорошо! Это то, что мне нужно: чтобы совместное размышление над предстоящей работой стало привычным делом.

А кроме того, даже если они сами ничего придумать не могут – они же принимают или отвергают мои предложения, т. е. опять-таки думают. Это видно хотя бы потому, как быстро устают они от напряжения мысли: 20 минут – самое большее, а потом их как бы и нет со мной – утомились...

К тому же детям все равно будет казаться, что всё придумали они сами. И это ощущение дороже всего. Нет, я не играю с ними, не навожу их на ответ, заранее зная его, как это делает учитель математики, предлагая детям задачу. Это слишком серьезный процесс, чтобы играть или прикидываться. Если я не знаю ответа, я молчу, думаю и с такой же решительностью отвергаю их неудачные предложения, с какой они отвергают мои. Если у меня есть в запасе удачный ответ, я тут же его и выдаю, не пытаясь изобразить глубокомысленные поиски. Это очень тонкое дело! Если тороплюсь с ответом, я могу заглушить ребячью мысль, которая, может быть, родилась бы в следующую секунду. Если же начну вытягивать ответ из ребят, а потом наконец выдам свой ответ, то тем самым я невольно подчеркну, что они – неспособные, а я – молодец. Нет, они даже и заметить не должны, в какую секунду родилось верное предложение, из какого угла оно прозвучало. У детей должна быть уверенность: если мы собрались вместе, мы обязательно придумаем что-то интересное, что ответ есть. А если мы ничего примечательного не придумали, значит, мы просто поленились и имеем все основания быть недовольными собой и своей умственной работой. Значит, надо собраться еще раз или два, иначе нечестно, совесть будет мучить.

Конечно, все это можно делать куда более экономным способом, и коллеги мои часто говорят мне:

- Ну что ты с ними сидишь и сидишь? Возьми трех-четырех дельных ребятишек, всё сделай с ними, и получится то же самое и, может быть, даже лучше!

Да и по теории педагогической так вроде бы и выходит: считается, что если я собираюсь создать коллектив, то я должен в первую голову вырастить актив – работать именно с этими тремя-пятью ребятами, и пусть они потом, когда я выращу их, будут работать со всеми остальными. Как хорошо!

Хорошо – на бумаге. А на деле сразу появится противопоставление активных и пассивных; на деле сразу обнаружатся ребята, которые будут рассуждать примерно так: «Есть активисты, пусть они и думают, пусть они и работают». И затем: мне, профессионалу, стоит огромных трудов вовлечь в работу пассивных ребят. Почему же считают, что это по плечу ребенку-активисту?

Нет, я буду сидеть с ними на советах дела, потрачу время, потрачусь силами – и так я обеспечу себе относительно легкую жизнь в старших классах, когда у меня не будет пассива, когда все ребята научатся думать и когда у меня вырастет действительно крепкий и уверенный в своих силах актив, которому очень нетрудно управлять классом, и никто никогда не произнесет заветную фразу активистов: «В нашем классе ничего не сделаешь». Этот мой актив вырастет естественно и безболезненно из советов дела и общей нашей работы. Вырастет – не выделится... Выделять актив и выдвигать в активисты мне не придется никогда.

И уже к VII классу, когда меня спросят перед сбором: «Кто у вас будет председателем совета отряда?», я отвечу: «Не знаю, кого ребята выберут». И мне действительно неважно, кого выберут. Кого выберут, с тем я и буду работать, тот и должен справиться.

Так что в IV классе я не стану жалеть времени на советы дела, чтобы всех ребят втянуть в работу. Не втягивать всех и, разумеется, не принуждать, а так придумать дело, так его организовать, чтобы у всех появилась необходимость работать. Не я заставляю ребят работать! И не активисты! Просто – необходимость. Но я должен эту необходимость создать.

Так как же будет выглядеть наша тайная генеральная уборка I «А» класса? Начнем мы, конечно, не с уборки. Убирать помещения мои

дети не умеют, и потому уборка не доставит им удовольствия. Удовольствие доставляет лишь тот труд, в котором ты хоть немножко профессионал, только та работа, которая у тебя получается. А иначе работать противно, особенно гордому человеку. Значит, мы сначала проведем краткосрочные курсы уборщиков!

Тут уж мне придется показать свое мастерство. Иногда мне кажется, что единственное, что я умею, – это убирать школьные помещения! Я покажу им, как пронести ведро с водой, чтобы не облить всю школу, и как надо выбирать тряпку для мытья полов; как отжимать ее двумя-тремя движениями – и почти досуха; как пользоваться шваброй и как – веником; я расскажу им, в какой момент уборки лучше вытирать пыль и как сделать, чтобы она не поднималась в воздух. Специально для девочек я покажу, какими должны быть движения во время уборки и как держать осанку – трудящийся человек всегда должен выглядеть красиво! Я открою им личные свои секреты протирки стекол до блеска – так, чтобы стекол было почти и не видно; покажу, как удобнее мыть стены, чтобы не испортить их и чтобы вода не лилась за рукава.

Я уверен, меня будут слушать внимательно. И когда я устрою летучий конкурс «Ну-ка, отожми», от желающих взяться за половую тряпку не будет отбоя, причем в очереди будут почти одни мальчики.

Класс для уборки мы, конечно, разделим по бригадам, которые теперь наверняка составятся по-другому, не так, как было, когда мы ходили в кино. И это очень хорошо – пусть у каждого ребенка будет больше товарищеских связей.

А вот соревнования между бригадами мы устраивать не будем. Я противник детского соревнования в труде! Я считаю, что соревноваться в труде могут люди с очень высокоразвитым сознанием, взрослые, зрелые люди. Для детей труд не должен иметь никакого другого стимула, кроме удовольствия от высокого качества работы и ее полезности для людей. И даже когда ребята постарше получают деньги за работу – против чего я отнюдь не возражаю, – я всегда стараюсь сделать так, чтобы деньги были для них вторым или третьим стимулом, а не первым. Приятно за свою хорошую работу еще и деньги получить, но именно «еще и».

Я сам, конечно, приду в рабочей одежде. Не для того, чтобы помогать моим бригадам уборщиков. А потому, что знаю: ни одна из них

не доведет дела до конца! Но я не буду их за это ругать, не буду произносить речей о том, как из малого складывается великое, – это они потом сами поймут. В конце концов они же добровольцы, они никому ничем не обязаны. И настроение ребят мне дороже отвлеченной педагогической мысли о том, что надо доводить работу до конца. Однако уборка действительно должна быть закончена, иначе сами ребята не получат удовольствия от нее.

Выход один: нарушая все педагогические правила, я быстренько протру пыль там, где они ее оставили, подотру лужи, вымою тряпки и поставлю ведра на место. Прости меня, суровая педагогика, но, когда художник учит рисовать начинающего, разве он не прикасается кистью к его работе? Не наводит последние штрихи? А я буду всегда стараться, чтобы мои дети во всяком деле чувствовали себя художниками; художническая этика и будет нашей трудовой этикой.

Когда генеральная уборка будет закончена, класс доведут до блеска, так что в нем дышать легче станет, и когда я торжественно поставлю в углу знак качества – вот в эту минуту, разогнувшись, я и прокляну себя. Я знаю, что так будет! Сейчас бы домой – дел много, к урокам надо готовиться, да и устану я к этому времени: к середине сентября как раз приходит первая, самая тяжелая усталость, усталость оттого, что еще не втянулся в работу. Домой! Но ведь придуман был на совете дела бал уборщиц и уборщиков... Ах, как это соблазнительно – махнуть рукой на все, найти какую-нибудь причину и сказать ребятам: ладно, не будем сегодня бал устраивать, в другой раз! Они не обидятся, и вообще ничего страшного... Но – нельзя. Вот этого мне делать никогда нельзя. Я весьма снисходительно смотрю на то, что ребята не заканчивают работу, но себе я этого позволить не могу. Всё, что придумал совет дела, всё, за что голосовали, должно быть сделано во что бы то ни стало, наперекор всем обстоятельствам. Потому что чаще всего, когда доходит до дела, то как хочется провести его по сокращенной программе, побыстрее, попроще. «Ему чего-нибудь попроще...» – обычный педагогический девиз.

Но в этом и особенность творческого подхода к работе – он принципиально не совместим с желанием сделать «попроще». Наоборот – побогаче, поветвистее, что ли. Наша работа должна быть украшена, в ней должны быть какие-то необязательности – именно от них в последнюю минуту всегда хочется отказаться, но именно они и делают работу

праздником, именно они и дают педагогический доход. Конечно, доход – по сравнению с расходом сил – до смешного незначителен. Но что поделать? КПД педагога даже меньше, чем у паровоза...

Нет, я вздохну, соберусь с духом, найду в себе силы для улыбки, и мы проведем наш бал уборщиц, бал Золушек...

У меня был директор, который говорил мне:

- Николай Федорович, нельзя ли сделать так, чтобы все было, но чтобы ничего не делать?

К сожалению, я так не умею, хотя всегда несколько завидовал умельцам такого рода, я их немало встречал в жизни: ничего не делают, а не придерешься. Вроде всё есть, что положено…

И все-таки мы сделаем наш бал попроще. Костюмов, конечно, не будет, но какие-то детали... Девочек мы разделим на две команды – на Принцесс и Золушек, мальчиков разделим на Принцев и Трубочистов. Разделимся самым простым способом – посчитаемся, как считаются дети во дворе, когда начинают играть в казаки-разбойники:

- Матки-матки, чей вопрос: роза или ромашка?
- Матки-матки, чьи заплатки: лягушка или жаба?
- Маша или крокодил?

Нет, теперь не такие вопросы задают. Теперь даже восьмилетние:

- «Чайка» или «Мерседес»?
- «Мерседес»!

И у нас начнутся веселые соревнования между Принцессами в бумажных коронах и Золушками в передничках, между Принцами с гофрированными бумажными воротниками и Трубочистами в черных цилиндрах. Кстати, ребята увидят, как можно сделать шикарный цилиндр за 15 минут – не надо приклеивать донышка сверху.

А на следующий день... На следующий день я даже и вспоминать не позволю, как мы вчера работали. И чуть только кто-нибудь начнет про вчерашнее, я палец к губам:

- Тс-с ! Тайна!».

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Составьте краткую характеристику классного коллектива и на этой основе разработайте план по основным направлениям воспитательной работы классного руководителя в соответствии с требованиями ФГОС ООО.

Характеристику и план воспитательной работы сдать в печатном виде.

2. На основе плана работы классного руководителя осуществите помощь в организации воспитательной деятельности. С этой целью разработайте технологическую карту, проект воспитательного дела с мультимедийной презентацией в соответствии с планом воспитательной работы классного руководителя.

3. Посетите (проведите, окажите помощь в подготовке и проведении) одно воспитательное дело (классное или общешкольное). Сформируйте творческий фотоотчет (слайд-шоу).

Приложение 1

ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КАРТА ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ДЕЛА (ИГРЫ, КТД, КВЕСТА)

Этапы	Деятельность учителя	Деятельность учеников	УУД	Самооценка результатов в баллах (от 1 до 5)
Организационный				
Актуализация темы				
Ход воспитательного дела (мероприятия)				
Итоговая рефлексия, отзывы учеников				
Итоговая оценка практикантом хода и результатов дела	Самооценка собственной деятельности	Оценка деятельности учеников	Формирование каких УУД осуществлено	Кол-во баллов

20-16 баллов – «отлично»
15-12 баллов – «хорошо»
11-8 баллов – «удовлетворительно»

Количество баллов должно быть подтверждено конкретными записями во всех разделах таблицы. Деятельность учителя и ученика описывается в соответствии с УУД (конкретными из каждого блока: 1) личностные; 2) регулятивные (включающие также действия саморегуляции); 3) познавательные; 4) коммуникативные), которые формировались или развивались в ходе анализируемого мероприятия. Планируемые УУД вносятся в таблицу в соответствии с этапом. В строке «Итоговая оценка» вписываются УУД, которые реально формировались.

Самоанализ воспитательного дела

1. Автор: студент….
2. Форма (классный час, беседа, заочная экскурсия и пр.)
3. Тема
4. Цель и задачи (в т. ч. Личностные, метапредметные)
5. Формируемые УУД (личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные)
6. Оборудование

Приложение 2

МЕТОДИКИ ИЗУЧЕНИЯ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В КЛАССЕ

2.1. Социометрический опрос, или социометрия

При проведении социометрии (или социометрического опроса) учеников класса просят назвать фамилии тех своих товарищей по классу, с которыми они хотели бы вместе выполнять ту или иную деятельность, или просто находиться вместе в той или другой ситуации. *Деятельность или ситуация, для которой производится выбор, называется критерием выбора*. Чем важнее для человека деятельность или ситуация, для которой производится выбор, тем сильнее критерий выбора. Обычно считается, что сильные критерии выявляют более глубокие и устойчивые отношения. Однако для этого критерий еще должен быть не слишком конкретным, чтобы выявить именно обобщенное личное отношение, а не сугубо ситуативное, прагматическое. (Например, если спросим: «С кем вместе вы хотели бы сделать лабораторную работу?», то, скорее всего, получим ответ, отражающий не личные симпатии или антипатии, а весьма прагматичное предпочтение «отличников по физике»). Чем важнее для человека деятельность, для которой производится выбор партнера, чем более длительное и тесное общение

она предполагает, тем жестче критерий выбора. Для социометрии в школьном классе более популярны так называемые *горизонтальные критерии*, когда ситуация предполагает равноправное общение. Однако могут быть использованы и «*иерархические» критерии*, предполагающие соподчинение партнеров. (Например, «*кого бы вы хотели сделать капитаном спортивной команды?»).* Использование одновременно *положительного* (с кем хотели бы...) и *отрицательного* (с кем не хотели бы...?) критериев, позволяет отделить учащихся, не пользующихся симпатией в классе, от тех, к кому окружающие настроены враждебно или относятся с антипатией, т.е. «*изолированных*» от «*отверженных»*. Вопросы-критерии подбираются с учетом особенностей класса. Для получения более достоверных результатов можно использовать сразу несколько критериев. Примерные критерии выбора могут быть следующими: 1. *«Ты переходишь в другую школу, кого ты хотел бы взять с собой?» 2. «Кого бы ты не взял?» 3. «Предположи, кто выберет тебя?» 4. «Предположи, кто тебя не выберет?»* Возможны и другие варианты вопросов*: «С кем бы ты хотел сидеть за одной партой?», «Кого из учеников класса ты всегда бы приглашал на день рождения?», «При переформировании классов в будущем году с кем из ребят ты хотел бы учиться дальше в одном классе?»* и т.п.

При проведении социометрии в средних и старших классах школы следует гарантировать анонимность индивидуальных ответов, в младших классах этого делать не нужно. При очень большом интересе школьников к результатам опроса можно им предложить социограмму или социоматрицу без фамилий, а лишь с условными номерами каждого члена класса. Известно, что совместная расшифровка такой анонимной социограммы дает психотерапевтический эффект.

Для удобства подсчета данных принято в прикладных исследованиях ограничивать число выборов, т.е. ответов на каждый вопрос. Так в классе из 17-20 человек можно ограничить выбор четырьмя фамилиями на вопрос, а если в классе больше тридцати человек, то можно позволить выбирать по 6-7 учащихся в каждом критерии. Введение ограничения повышает достоверность результатов, уменьшая вероятность случайного выбора, хотя и снижает возможность определения индивидуальной экспансивности каждого члена группы. Известно, что введение ограничения выполняет не только лимитирующую функцию для достаточно экспансивных членов группы, но и стимулирующую функцию для тех, кто недостаточно экспансивен.

Для первичной обработки социометрических данных следует простроить простейшую социоматрицу.

Пример социоматрицы для группы численностью N- членов

№ пп	Кто выбирает: фамилия испытуемого j-члены	Кого выбирают: i -члены						Сделанные выборы		Всего
		1	**2**	**3**	**4**	**5**	**N**	+	-	
1.	Антонов		+	+	-	-		2	2	4
2.	Волков	+		+	-	-		2	2	4
3.	Григорьев	+	+					2	0	2
4.	Попов	+				-		1	1	2
5.	Самсонов	+	-	-	+			2	2	4
6										
N										
	Полученные (+)	4	2	2	1	0		9		
	выборы (–)	0	1	1	2	3			7	
	Всего									16

Примечание: « + » положительный выбор;

« – » отрицательный выбор.

По вертикали пишется весь список класса, а по горизонтали – номера, соответствующие каждому члену класса. Тогда при заполнении матрицы пустая строка будет указывать члена группы, который никого не выбрал, а пустой столбец – ученика, которого никто не выбрал. Знаки «+» и «–» в соответствующей ячейке матрицы указывают на положительный или отрицательный выбор *i-того* члена группы *j-тым* членом.

Анализ социоматрицы по каждому критерию дает достаточно наглядную картину взаимоотношений в классе. Могут быть построены суммарные социоматрицы, дающие картину выбора по нескольким критериям. Основное достоинство социоматрицы – возможность представить выборы в числовом виде, что в свою очередь позволяет проранжировать членов группы по числу полученных и отданных выборов. Алгебраическая сумма положительных и отрицательных выборов, полученных каждым членом группы, служит показателем его социометрического статуса. Согласно полученным выборам можно охарактеризовать место каждого школьника в системе межличностных взаи-

моотношений в классе. Число полученных выборов (или величина социометрического статуса) требуемое для причисления члена группы к той или иной категории, высчитывается через среднее число выборов в группе и среднее квадратичное отклонение (см. табл.) При параметрическом проведении социометрии, т.е. при ограничении числа выборов, среднее число выборов равно этому ограничивающему числу. Если требуется в положительном и негативном критерии выбрать равное число членов группы, то средним статусом будет ноль, относительно которого и следует считать благоприятность или неблагоприятность положения ученика в классе. Все сказанное хорошо видно в таблице.

Категория	***Значение статуса для исслед. Целей***	***Значение статуса для практ. целей***	***Значение статуса при +3 выборах***	***Значение статуса при +3 и –3 выборах***
«Звезды»	S>m+2@	S > 2m	S > 6	S > 3
Предпочитаемые	S>m+@	S > m	S > 3	S > 0
Нейтральные	S=m+-@	S = m	S = 3	S = 0
Пренебрегаемые	S<m-@	S < m	S < 3	S < 0

Условные обозначения:

S – значение статуса i-того члена группы;

m – среднее значение статуса в группе;

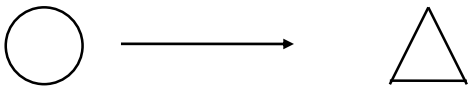
@ – значение среднего квадратичного отклонения (рассчитывается по статистическим формулам).

Максимальное число полученных положительных выборов и обычно отсутствие выборов отрицательных характерно для социометрических «***звезд***» или «***лидеров»***. Членов класса, получивших положительных выборов больше, чем отрицательных, можно отнести к категории «***предпочитаемых»;*** тех, у кого положительных выборов столько же, сколько отрицательных, можно назвать «***нейтральными»;*** членов класса с преобладанием отрицательных выборов можно назвать «***пренебрегаемыми***». В категории «***нейтральных***» обязательно следует обратить внимание на «***изолированных***» членов класса, т.е. тех, кто вообще не получил ни одного выбора, ни положительного, ни отрицательного. А среди «***пренебрегаемых***» внимание учителя должны

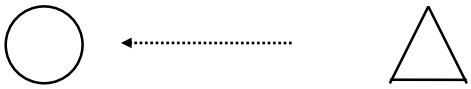
привлечь так называемые «***отверженные***», те, кто получил лишь отрицательные выборы от своих одноклассников и ни одного положительного.

На социоматрице следует выделить и *взаимные* выборы учащихся, как позитивные, так и негативные. (Они располагаются симметрично относительно диагонали матрицы, проведенной из верхнего левого угла в нижний правый). Из двух учеников, получивших одинаковое число выборов, положение того предпочтительнее, у кого эти выборы взаимны. Чем больше взаимных выборов у ученика, тем благоприятнее его положение в системе личных отношений в классе. *Я. Л. Коломинский* предлагает измерять индивидуальный ***коэффициент удовлетворенности общением*** путем вычисления процентного отношения числа взаимных выборов каждого учащегося к числу сделанных им выборов.

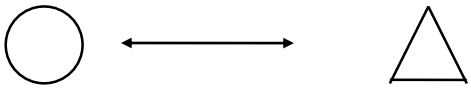
Для наглядного представления структуры межличностных отношений в классе используют построение ***социограммы***. На плоскости каждый член группы изображается условным значком, например, девочки изображаются кружочками, а мальчики треугольниками. Например, на нижеследующем рисунке изображены:



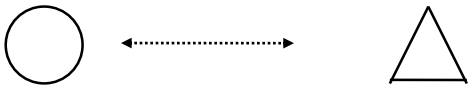
положительный однонаправленный выбор,



отрицательный однонаправленный выбор,



положительный взаимный выбор,



отрицательный взаимный выбор.

На социограмме элементы, отображающие каждого члена группы, располагаются в соответствии с социометрическим статусом данного индивида: чем выше статус, тем ближе к центру социограммы

располагается данный элемент. Целостная же социограмма представляет собой плоскость с нанесенными на нее концентрическими окружностями (наподобие мишени), где в самом центральном круге расположены социометрические «*звезды*», а на самой периферии, за линией последней окружности – «*отверженные*». На социограмме наглядно видны взаимные пары или группировки из трех-пяти человек, соединенных взаимными выборами. Учителю полезно знать, что сплачивает эти группировки, и насколько они связаны с остальными членами класса или, наоборот, противопоставлены им.

Об ***общей сплоченности класса*** обычно судят по относительному количеству взаимных выборов, хотя это справедливо лишь для тех случаев, когда высокий процент взаимных выборов достигается не за счет изолированных друг от друга замкнутых группировок, что можно увидеть на социограмме.

Данные социометрии позволяют при соответствующей обработке выделить статусные группы (в количестве человек), вычислить коэффициент благополучия отношения в классе, коэффициент изолированности и другие характеристики межличностных отношений.

1. Выделение статусных групп (в количестве человек):
6 и более выборов – 1 группа (человек)
3 и 5 выборов – 2 группа (человек)
1-2 выбора **–** 3 группа (человек)
нет выборов – 4 группа (человек)

2. Коэффициент благополучия отношений в классе (КБО):

$$\text{КБО} = \frac{\text{I гр.} + \text{II гр.}}{\text{III гр.} + \text{IV гр.}}$$

Если КБО < 1, то КБО – низкий.

3. Коэффициент изолированности – % человек в IV группе.

4. Индекс групповой сплоченности, или коэффициент взаимности (КВ):

КВ = (R1/ R) х 100 %, где R1 – взаимные выборы,

R – все выборы.

5. Коэффициент удовлетворенности общением (КУ):

КУ = (n1 /n) х 100 %, где n1 – взаимные выборы учащихся,

n – все выборы, которые они сделали.

6. Коэффициент осознанности (КО) отношений:

КО = (R0 / Rx) х 100 %, где R0 – оправдавшиеся ожидания,

Rx – число ожидаемых выборов.

7. Устойчивость эксперимента:

К1 = (Rc/ R) х 100 %, где Rc – количество сохранившихся выборов,

R – число сделанных выборов.

К2 = (N1 /N) х 100 %, где N1 – количество сохранивших статус,

N – количество участников эксперимента.

2.2. Аутосоциометрия, или изучение осознанности межличностных отношений

Для формирования личности школьника важны не только сами по себе межличностные отношения в классе, но степень их осознания человеком. Ценную информацию на этот счет можно получить, если после проведения социометрии каждого школьника спросить, сколько выборов он предполагает получить. Таким образом, сопоставив затем эти ответы с реально полученными выборами, можно получить информацию о том, кто и насколько недооценивает свой статус, кто оценивает его максимально точно, кто переоценивает, а кто уклонился от ответа. Уклонение от ответа может свидетельствовать либо о неразвитости социальной перцепции, либо о тревожности учащегося в межличностных отношениях. Проанализировать связь между реальным статусом учащегося и его оценкой своего положения можно, составив следующую таблицу.

Соотношение реальной и ожидаемой популярности

Категории, выделенные по количеству реальных выборов	**Общее число учащихся**	**Число учащихся**			
		переоценивающих	**недооценивающих**	**давших точный ответ**	**не давших никакого ответа**
«звезды»					
предпочитаемые					
нейтральные					
изолированные					
пренебрегаемые					
отверженные					

Возможен и другой способ аутосоциометрии: испытуемого просят оценить не только свой статус, но и статус всех одноклассников, а также указать от кого, по его мнению, будут получены эти выборы. Иногда учащихся просят даже заполнить полностью социоматрицу, т.е. дать свое видение межличностных отношений в классе. Проведение такой аутосоциометрии с каждым членом группы является довольно трудоемкой, но весьма информативной процедурой.

Исходя из данных такой аутосоциометрии, можно вычислить и два индекса осознанности: относительно отдельных выборов и статусов, а также (по мнению *Я. Л. Коломинского*) и более достоверный реальный социометрический статус каждого члена группы. Вычисляется это следующим образом:

$$\textbf{Коэф. осозн. отнош.} = \frac{\text{число угаданных выборов}}{\text{общее число предсказаний}} \times 100\%$$

$$\textbf{Коэф. осозн. статусов} = \frac{\text{число угаданных статусов}}{\text{число членов группы}} \times 100\%$$

Реальный социометрический статус (S) определяется как среднее арифметическое статусов, приписанных ему всеми членами группы:

S = (4n1 + 3n2 + 2n3+ n4):(N-1)

где **N** – число всех членов группы,

n1 – число членов группы, поместивших данного ученика в первую статусную категорию,

n2 – число членов группы, поместивших данного ученика во вторую категорию («предпочитаемые»), и так далее до n1 + n2 + n3 + n4 = N - 1.

Поскольку при таком подсчете есть возможность учесть мнение о данном человеке всех других членов группы, а не только тех, кто назвал его в своих анкетах, такой способ подсчета считается дающим более точные результаты.

2.3. Референтометрия

Эта методика позволяет определить членов класса, чье мнение наиболее значимо для других.

Процедура состоит в следующем. После проведения социометрии каждого ученика класса спрашивают (лучше индивидуально), чьи ответы он хотел бы увидеть. Предполагается, что названные ученики и являются для данного школьника ***референтными***, т.е. теми, чье мнение наиболее значимо, на чье мнение он ориентируется.

Обработка полученных данных проводится так же, как при социометрическом опросе, т.е. составляется матрица выборов и ***референтограмма***, аналогичная социограмме.

Сопоставление результатов социометрии и референтометрии поможет выявить как самых влиятельных членов класса, так и тех, чье мнение для большинства школьников безразлично. Понятно, что самыми влиятельными будут те, кто набрал больше всех баллов (выборов) по обеим методикам. В группе популярных выделятся те, чье мнение значимо в классе в целом и те, чье мнение большинству неинтересно. Особый интерес представляет изучение референтности тех учащихся, чей социометрический статус низок. Их мнение может оказаться и совершенно безразлично для всех, а может, напротив, вызывать жгучий интерес в силу некоторой их отстраненности и «таинственности».

Приложение 3

ВАРИАНТЫ АНКЕТ, ОРИЕНТИРОВАННЫХ НА ВЫЯВЛЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В КЛАССЕ

3.1. Анкета на выявление отношения учащегося к школе и классу[90]

1. Нравится ли Вам учиться в этой школе?
2. Любите ли Вы свой класс?
3. С удовольствием ли возвращаетесь в школу после каникул?
4. Есть ли у Вас друзья в классе?
5. Вы с гордостью рассказываете окружающим о своей школе?
6. Испытываете ли Вы удовольствие от учебы в своей школе?
7. Хотели бы Вы перейти в другую школу?
8. В каком кабинете (классе) в школе Вам больше всего нравится находиться?
9. Что за последний год Вам больше всего запомнилось в школе?
10. Как бы Вы определили характер жизни и отношений в школе?

Выберите до пяти утверждений:

Весело
Интересно
Неожиданно
Ново
Оригинально
Скучно
Однообразно
Тоскливо
Печально
Хорошие отношения
Новые предметы
Интересные учителя
Дружный класс
Школьный двор
Творческие задания
Чувство успеха

11. Есть ли у Вас ощущение, что учителя в школе относятся к Вам хорошо не по должности, а по призванию, по требованию души?

[90] Платонов К. К. Психологический практикум. М., 1980.

3.2. Анкета для изучения интересов и досуговой деятельности школьников[91]

1. Я учусь, потому что:
- этого требуют мои родители,
- мне интересно,
- нужно для поступления в ВУЗ,
- потому что учиться необходимо,
- пригодится в жизни,
- другое.

2. Мне нравится учиться:
- всегда,
- иногда,
- никогда.

3. Я хожу в школу (выбери 2-3 утверждения):
- общаться с друзьями,
- учиться,
- там интересно,
- потому что весело,
- люблю школу,
- нравятся учителя,
- близко от дома.

4. Сколько времени у тебя занимают домашние задания?

5. Что мешает хорошо выполнять домашние задания? Выбери одну или несколько причин:
- лень,
- телефон,
- телевизор,
- друзья,
- музыка,
- усталость,
- неинтересность заданий,
- оторванность предметов от жизни,
- запущенность материала,
- все равно не спросят,
- несправедливость в оценке знании,

[91] Платонов К. К. Психологический практикум. М., 1980.

- плохие учебники,
- слабое здоровье,
- чтение художественной литературы.

6. Сколько времени в день (в среднем) уходит на игры на компьютере, просмотр телевизионных передач?

7. Сколько времени ты гуляешь?

8. Сколько времени вместе с родителями делаете что-нибудь?

9. Если у тебя дома обязанности?

10. Если дома любимый уголок?

11. Сколько времени уходит на чтение?

12. Сколько времени уходит на спортивные занятия?

13. Твое любимое занятие в свободное время?

3.3. Анкета для выявления психологического климата в классе

Инструкция: В целях изучения психологического климата в вашем классе просим ответить на ряд вопросов. Обведите кружочком ответ, выражающий ваше мнение.

1. С каким настроением вы обычно идете в школу?

- всегда с хорошим настроением;
- с хорошим чаще, чем с плохим;
- с равнодушием;
- с плохим чаще, чем с хорошим;
- всегда с плохим настроением.

2. Нравятся ли вам люди, которые учатся вместе с вами?

- да, нравятся;
- многие нравятся, некоторые – нет;
- безразличны;
- некоторые нравятся, но многие – нет;
- никто не нравится.

3. Бывает ли у вас желание перейти в другой класс?

- никогда не бывает;
- редко бывает;
- мне все равно, где учиться;
- часто бывает;
- думаю об этом постоянно;

4. Устраивает ли вас учеба в школе?

- учебой вполне доволен;
- скорее доволен, чем недоволен;
- учеба для меня безразлична;
- скорее недоволен, чем доволен;
- совершенно недоволен учебой.

5. Как, по вашему мнению, относится к вам классный руководитель?

- очень хорошо;
- хорошо;
- безразлично;
- скорее недоволен;
- очень плохо.

6. В какой форме обращаются к вам чаще преподаватели?

- убеждают, советуют, вежливо просят;
- чаще в вежливой форме, иногда грубо;
- мне это безразлично;
- чаще в грубой форме, иногда вежливо;
- в грубой форме, унижающей достоинство.

Обработка результатов. За ответ на каждый вопрос анкеты учащийся получает столько баллов, какой номер ответа он выбрал. Суммируют баллы по всем вопросам.

6 – 12 баллов – школьник высоко оценивает психологический климат в классе. Ему нравятся люди, с которыми он учится.

13 – 18 баллов – школьнику скорее безразличен психологический климат класса, у него, вероятно, есть другая группа, где общение для него значимо.

19 – 30 баллов – школьник оценивает психологический климат в классе как очень плохой.

Приложение 4

ИЗУЧЕНИЕ КЛАССНОГО КОЛЛЕКТИВА

4.1. Опросник для изучения психологической атмосферы в классе[92]

(Фидлера - Ханина)

1. Школа	***2. Класс***
3. Дата обследования	***4. Номер***
5. Фамилия	***6. Имя***
7. Возраст	***8. Пол***

Инструкция:

1. Внимательно прочитайте 10 пар утверждений, с помощью которых описана *психологическая атмосфера* (*ПА)* в классе.

2. На каждой строчке поставьте условный знак (х). Чем ближе к левому либо правому слову этот знак, тем более выражен данный признак в обследуемом классе.

Для атмосферы в нашем классе характерны:

№ п/п	***Утверждения***	***Баллы***							***Утверждения***
		7	***6***	***5***	***4***	***3***	***2***	***1***	
1.	Дружелюбие								Враждебность
2.	Согласие								Несогласие
3.	Удовлетворенность								Неудовлетворенность
4.	Увлеченность								Равнодушие
5.	Продуктивность								Непродуктивность
6.	Теплота								Холодность
7.	Сотрудничество								Отсутствие сотрудничества
8.	Взаимная поддержка								Недоброжелательность
9.	Занимательность								Скука
10.	Успешность								Неуспешность

[92] См. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании: Учебное пособие: В 2 кн. – 2-е изд. перераб. и доп. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002.

Ключ к анализу результатов опроса

Уровни ПА	***Высокий***	***Средний***	***Низкий***
Баллы (М)	70-50	50-30	30-10

Оптимальный психологический климат в классе соответствует 70 *баллам* по шкале. Это указывает на *высший уровень эмпатийного педагогического общения* в классе (наличие дружбы, согласия, полной удовлетворенности общением, увлеченности, продуктивности учебной деятельности, теплоты, сотрудничества, взаимной поддержки, занимательности, успешности в деятельности).

В *диапазоне 50-70 баллов* психологическая *атмосфера в классе – хорошая*, при этом все характеристики эмпатийного общения, как правило, положительны и имеют высокий рейтинг.

В *диапазоне 30-50 баллов* психологическая *атмосфера в классе – нейтральная* (атмосфера безразличия) и, соответственно, уровень эмпатии педагогического общения – средний, а рейтинговые показатели – достаточно низкие (3-5 баллов*).*

В *диапазоне 10-30 баллов* психологическая *атмосфера в классе – негативная*, то есть преобладают враждебность, несогласие, неудовлетворенность взаимоотношениями, равнодушие, непродуктивность учебной деятельности, эмоциональная холодность, отсутствие сотрудничества, недоброжелательность, скука, неуспешность деятельности.

4.2. Шкала оценки групповой сплоченности класса[93]

(Сишора-Ханина)

1. Школа ***2. Класс***

3. Дата обследования ***4. Номер***

5. Фамилия ***6. Имя***

7. Возраст ***8. Пол***

[93] См. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании: Учебное пособие: В 2 кн. – 2-е изд. перераб. и доп. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002.

Инструкция:

Внимательно прочитайте каждый вопрос и подчеркните один из ответов, наиболее точно соответствующий Вашему мнению.

Как бы Вы оценили свою принадлежность к своему классу?

1. Чувствую себя членом, частью коллектива (5).
2. Участвую в большинстве видов деятельности (4).
3. Участвую в одних видах деятельности и не участвую в других (3).
4. Не чувствую, что являюсь членом коллектива (2).
5. «Существую» отдельно от других членов коллектива (1).
6. Не знаю, затрудняюсь ответить (1).

Перешли бы Вы учиться в другой класс, если бы представилась такая возможность?

1. Да, очень хотел бы перейти (1).
2. Скорее бы перешел, чем остался (2).
3. Не вижу никакой разницы (3).
4. Скорее всего, остался бы в своем классе (4).
5. Очень хотел бы остаться в своем классе (5).
6. Не знаю, трудно ответить (1).

Каковы взаимоотношения между учениками в Вашем классе *на уроках:*

1. Лучше, чем в большинстве классов (3).
2. Примерно такие же, как в большинстве классов (2).
3. Хуже, чем в большинстве классов (1).
4. Не знаю (1).

На различных мероприятиях («огоньках», культпоходах, экскурсиях и т.п.):

1. Примерно такие же, как в большинстве классов (2).
2. Лучше, чем в большинстве классов (3).
3. Хуже, чем в большинстве классов (1).
4. Не знаю (1).

Вне школы:

1. Лучше, чем в большинстве классов (3).
2. Примерно такие же, как в других классах (2).
3. Хуже, чем в других классах (1).

4. Не знаю (1).

Каковы взаимоотношения с классным руководителем?

1. Лучше, чем в большинстве классов (3).
2. Примерно такие же, как в других классах (2).
3. Хуже, чем в других классах (1).
4. Не знаю (1).

Каково отношение к делу на уроках и различных мероприятиях?

1. Лучше, чем в большинстве классов (3).
2. Примерно такое же, как в других классах (2).
3. Хуже, чем в других классах (1).
4. Не знаю (1).

Ключ к методике

Высокий уровень групповой сплоченности – 25 баллов.
Средний уровень групповой сплоченности – 16 баллов.
Низкий уровень групповой сплоченности – 7 баллов.

Приложение 5

ПРИМЕРНАЯ СХЕМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ КЛАССНОГО КОЛЛЕКТИВА[94]

Первая часть характеристики (конструирующая) включает в себя несколько разделов: общие сведения о классе; характеристика взглядов, интересов, убеждений школьников; характеристика уровня развития класса как коллектива.

1. Общие сведения о классе (должны быть изложены кратко и конкретно. Большую часть их можно найти в официальных школьных документах). К этим сведениям относятся следующие:

- наименование класса, школы;
- численность класса;
- продолжительность его существования (менялся ли состав, как давно и каким образом), возрастной и половой состав;

[94] См. Психолого-педагогическое образование: технологический аспект. Учебно-методическое пособие / Е.Н. Селиверстовой, В.А. Зобкова, Л.А. Романовой, О.В. Филатовой – Владимир: Маркарт, 2001.

- наличие учащихся, имеющих трудности в учебе;

- особенности классного руководства (общее время работы с коллективом, преподаваемый классным руководителем предмет).

Эта информация поможет разобраться в особенностях совместной деятельности класса, отношении к ней ребят; выявить наличие традиций и их роль в развитии класса; определить степень влияния классного руководителя на формирование и развитие классного коллектива и пр.

2. Структура класса (отражает прежде всего взаимоотношения между его членами). В этом разделе даются характеристики:

- официального актива класса;
- неофициальных лидеров;
- их взаимоотношений;
- пассивной части класса;
- группировок, существующих в классе.

При характеристике официально выбранного актива следует отметить, действительно ли он обеспечивает руководство работой класса, или нет; и в том и в другом случае необходимо указать причины сложившегося положения.

Для выявления неофициального актива класса, наряду с использованием традиционного метода наблюдения и беседы, может применяться социометрия. Здесь следует отметить, какое влияние оказывает лидер на класс (отрицательное или положительное, явное или скрытое, в каких ситуациях и видах деятельности),

Особо следует остановиться на взаимоотношениях официальных и неофициальных лидеров (совпадают, активно взаимодействуют, противодействуют друг другу) и попытаться выявить причину существующих отношений.

При характеристике основной части класса большое внимание следует уделить пассивным, избегаемым или изолированным ученикам. При этом следует выяснить, во всех ли ситуациях эти дети проявляют пассивность, в чем причина такого поведения в классе.

Для выявления группировок, существующих в классе, также может быть использована социометрия. Здесь следует остановиться на причинах их появления, характеристике взаимодействия (противоречие, взаимопомощь, сосуществование без установления эмоциональ-

ного контакта). Эта часть характеристики класса должна дать информацию о характере совместной деятельности, причинах, затрудняющих ее, путях ее оптимизации.

3. Характеристика лидеров класса (основная цель этого раздела – выявить причины, по которым тот или иной ученик становится лидером класса). Раздел должен содержать следующие сведения:

- какие качества личности способствовали выделению ученика как лидера (характер, темперамент, критичность, коммуникативность, организаторские способности, доброта, отзывчивость и т.д.);
- какие обязанности способствовали или противодействовали его выдвижению;
- является ли данный школьник выразителем мнений, взглядов, интересов всего класса или определенной группировки.

При сборе этой информации можно использовать специальные методики, диагностирующие уровень развития различных психических качеств.

4. Характеристики взглядов, интересов, убеждений школьников. В данном разделе следует указать:

- наличие общих интересов;
- преобладающие мотивы совместной деятельности;
- наличие сформировавшихся взглядов и убеждений;
- наличие общественного мнения;
- сформированность профессиональных интересов;
- преобладающие мотивы выбора профессии.

Каждый вывод необходимо подтверждать конкретными примерами из жизни класса (участие в общешкольных и классных делах, реакция на события в классе, школе, стране, за рубежом).

5. *Характеристика уровня развития коллектива* (*этот раздел является обобщающим, при его написании используются данные предыдущих разделов*). В нем отмечаются следующие моменты:

- роль классного руководителя, актива и отдельных членов класса в организации учебных, трудовых, общественных мероприятий (указывается, чья активность преобладает, какие задачи, кем решаются и т.д.);
- сплоченность коллектива (наличие или отсутствие противоборствующих группировок, наличие традиций и общественного мнения);

- интеллектуальное единство класса (умение самостоятельно принимать обдуманное решение, прийти к общему мнению в результате обсуждения, правильная оценка положительных и отрицательных качеств класса, отношение к критическим замечаниям в свой адрес и пр.);

- эмоциональное единство класса (общий эмоциональный настрой, взаимная симпатия, сопереживание друг другу, готовность к принятию новых членов, отношение к другим группам и коллективам, причисление своего класса к более широкому коллективу, совместное переживание успехов и неудач и пр.);

- волевое единство класса (умение создавать высокий уровень напряжения физических и духовных сил для решения общих задач, преодоление препятствий, реакция на неудачи и удачи, умение доводить дело до конца и т.д.).

Раздел завершается выводом об уровне (стадии) развития класса как коллектива (высокий, средний, низкий) и динамике его развития (подъем, спад, застой).

Вторая часть характеристики посвящена практическим рекомендациям по использованию полученной информации. ***Здесь необходимо отметить:***

- какие психологические умения можно использовать в деятельности классного руководителя по организации учебно-трудовой и общественной жизни класса;

- как наиболее эффективно использовать лидеров в учебном и воспитательном процессе;

- какие коррективы и какими способами можно внести в процесс развития личности школьников данного класса;

- как организовать дальнейшее развитие учебных и профессиональных интересов школьников;

- как содействовать формированию и развитию общественного мнения, убеждений, мировоззрения в классе;

- каковы перспективы развития класса как коллектива и в чем заключается роль учителя (классного коллектива) при управлении этим процессом, каковы конкретные пути и средства управления.

Здесь же необходимо отметить, что сделано самим практикантом по реализации предлагаемых рекомендаций.

Часть 5
ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

5.1. Педагогическое общение в современной школе

В современной школе реализуется идея педагогического сотрудничества учителя и обучающихся. Все актуальные педагогические технологии ориентированы не на воздействие, а на взаимодействие между учителем и учениками, а также на взаимодействие между самими учащимися в малых группах, в парах, в классе, в школе в целом, в социальных сетях, разновозрастных проектных группах и т.д.

Поэтому педагогическое общение предполагает субъектную, активную позицию и педагога, и обучающихся. Оно может быть определено как взаимодействие субъектов образовательного процесса, направленное на изменение свойств, состояний, личностно-смысловых образований партнеров по общению. А. Н. Леонтьев определял педагогическое общение как «профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке и вне его (в процессе обучения и воспитания), имеющее определенные педагогические функции и направленное на создание благоприятного психологического климата, а также на другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимися внутри ученического коллектива»[95].

Педагогическое общение серьезно отличается от обычного, бытового общения. Это интуитивно понимает каждый будущий учитель. В. А. Кан-Калик приводил пример такого несложного эксперимента, подтверждающего отличие бытового общения от педагогического. «Группе испытуемых предлагалось, разбившись на пары, вести между собой разговор на какую-либо тему (о прочитанной книге, покупке, ситуации и т. п.), рассказ велся поочередно, потом экспериментатор прерывал беседу и поочередно предлагал испытуемым продолжать свой рассказ, но уже для всей аудитории. Практически все участники эксперимента моментально ощутили возникшие сложности общения. Произошло это потому, что естественные формы общения получили про-

[95] Леонтьев А. Н. Педагогическое общение // Педагогика и психология. – 1979. - № 1. – С.13.

фессионально-функциональную нагрузку, т. е. профессионализировались. Вот наиболее характерные ощущения испытуемых, определенные с помощью фиксированного наблюдения и доверительного интервьюирования.

- Неловкость из-за незнания, как продолжить разговор дальше (68%).
- Волнение из-за неумения рассказать достаточно внятно и понятно (57%).
- Неуловимое изменение целей общения (36%).
- Необходимость изменения ранее используемых приемов общения (32%).
- Понимание того, что необходимо что-то изменить в системе общения, но что именно – не совсем ясно (26%).
- Непривычность публичного выступления (49%).
- Скованность жестов, движения, общего поведения, которое ранее было естественным (71%).
- Потребность в изменении формообразующих, выразительности исполнительских компонентов общения (47%).
- Желание наиболее адекватно передать запланированную информацию (42%).
- Стремление заинтересовать слушателей (22%).
- Высокая требовательность к содержанию информации и форме ее подачи (54%)»[96].

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

Специфика педагогического общения состоит в том, что ролевые позиции субъектов общения неодинаковы. Иначе говоря, учитель и ученик не в равной степени могут отвечать за целенаправленность, содержание, стиль общения, его результаты. Учитель несет профессиональную ответственность за все особенности общения, за его содержание; причем он одновременно отвечает за себя и за ученика. Именно учитель должен сознательно ориентироваться в стилях общения, выбирать и реализовывать должный уровень общения, видеть соотношение

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

его вербальных и невербальных, явных и скрытых характеристик. Помимо этого, учитель прогнозирует, направляет, организует общение и со стороны ученика, задавая коммуникативные образцы, осуществляя педагогическую поддержку, добиваясь заранее поставленных рефлексируемых результатов этого общения.

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

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

5.2. Трансакционный (трансактный) анализ и его использование в профессионально-педагогическом общении

В контексте сказанного уместно упомянуть о таком важном аспекте как трансакционный (трансактный) анализ и его использование в профессионально-педагогическом общении.

В переводе с латинского *трансакция* (*лат.* transactio – соглашение, сделка) означает договор, сделку, соглашение политического или

юридического характера, в рамках которого обе стороны, уступая некоторые права, составляют новое соглашение (*Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка. – Павленков Ф., 1907.).*

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

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

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

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

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

Как отмечает в своей работе А. А. Лобанов[97], существует множество характерных примет, по которым партнер по общению будет чувствовать, с кем он имеет дело: с Родителем, с Дитя или со Взрослым. Эти характерные признаки содержатся не только в словах, но также в интонации голоса, мимике лица, жестах позах. Остановимся на них более подробно.

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

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

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

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

---

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

В ***позиции Дитя*** обнаруживается зависимая, подчиняемая и неуверенная в себе личность, которая нуждается в опеке и защите. Находящийся в этой позиции партнер часто пуглив, беспомощен, доверчив, а порой по-детски игрив, несерьезен.

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

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

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

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

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

Знания о ролевых позициях партнеров по общению и их характерных особенностях позволяют не только понять состояния, в которых находятся вступившие в общение партнеры, но и увидеть своеобразные линии их взаимодействия и на основе этого объяснить причины гладкого или, напротив, конфликтного общения. Более того, они дают возможность для осуществления двух принципиально важных функций педагогической деятельности: аналитической и прогностической. Во-первых, эти знания позволяют проанализировать особенности состоявшегося общения между педагогом и воспитанником, понять причины успешного или, напротив, неудачного взаимодействия между ними, увидеть промахи в действиях педагога. Во-вторых, на основе этих знаний у педагога появляются возможности для прогнозирования своего общения со своими подопечными, для влияния на характер этого общения в ходе взаимодействия с воспитанниками.

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

Приведем ***пример схематической типизации***, которой придерживается ряд учителей, выстраивая свои отношения с учениками. Так, Л. М. Митина[98] выделяет пять таких типов:

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

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

Второй тип – ученики, которых учитель считает способными, или просто талантливыми, но в определенном смысле трудными,

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

например, ненадежные, недисциплинированные, работающие несистематически, «преступно» не использующие свои способности и т.п. У учителя часто возникают с ними конфликты, но он ценит способности и возможности таких учеников.

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

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

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

С каждым из перечисленных типов учащихся учителя строят отношения также стереотипно и ведут себя специфично, что, в свою очередь, влияет на поведение, успеваемость и развитие личности учащихся. В любом случае такая схематизация оказывается негативным, вредным явлением. Избирательно позитивное отношение учителей к ученикам *первого типа* может способствовать развитию у последних ряда отрицательных черт характера: эгоистичности, надменности, заносчивости, излишней самоуверенности и т.п. Ученики *третьего типа* привыкают к слабым результатам и утрачивают стремление улучшить их. Отрицательные проявления педагога по отношению к учащимся *четвертого типа* создает вокруг них атмосферу, затрудняющую позитивное развитие личности. Зачастую учеников *второго типа* – способных, одаренных, но слишком активных, энергичных, недисциплинированных – учитель относит в категорию «проблемных». В итоге *обезличенный подход к ученикам второго, четвертого, пятого типов*, недостаточное внимание к их запросам, потребностям, интересам *приводит к возникновению целого ряда психологических проблем во взаимоотношениях учитель-ученик: непонимания, недоверия, конфронтации*.

5.3. Стили педагогического общения

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

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

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

Известный психолог В. А. Кан-Калик[99] выделяет следующие стили педагогического общения:

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

2. ***Общение на основе дружеского расположения***. Его также можно отнести к высоко продуктивному стилю общения. Такой стиль общения рассматривается как предпосылка развития совместной творческой деятельности учителя и учащихся, в основе которой лежит увлеченность общим делом. Дружественность и увлеченность общим

[99] Газета «Школьный психолог», приложение к газете «1 Сентября» https://76206s024.edusite.ru/p77aa1.html

делом – это стили, тесно связанные между собой. Педагог выступает в качестве старшего помощника, наставника, полноправного участника деятельности. Однако при этом следует избегать панибратства. А. С. Макаренко отмечал в своих работах, что «никогда педагог не должен допускать со своей стороны тона фривольного: зубоскальства, рассказывания анекдотов, никаких вольностей в языке, передразнивания, кривляния и т.п. С другой стороны, совершенно недопустимо, чтобы педагоги в присутствии воспитанников были угрюмыми, раздражительными, крикливыми»[100].

3. ***Общение-дистанция***. Это самый распространенный среди педагогов стиль общения. Его используют как опытные учителя, так и начинающие. В системе взаимоотношений учителя и учащихся постоянно прослеживается дистанция во всех сферах деятельности: в обучении со ссылкой на авторитет, профессионализм учителя, в воспитательной работе со ссылкой на жизненный и профессиональный опыт учителя, его возраст, стаж работы. Превращение данного стиля в доминирующий в деятельности учителя влечет за собой к утверждению авторитарного принципа взаимодействия с учащимися, снижает творческий уровень работы педагога, негативно сказывается на результатах обучения и воспитания учащихся. Многие начинающие учителя совершенно ошибочно полагают, что общение-дистанция помогает им утвердиться в среде учащихся, забывая о том, что авторитет приобретается в процессе взаимопонимания, совместной творческой деятельности, построенной на увлеченности общим делом, взаимном интересе, дружественности и уважении.

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

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

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

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

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

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

- подчеркнутое превосходство учителя над учащимися;
- стремление передать учебную информацию, а не обучать;
- отсутствие у учителя желания сотрудничать с учащимися;
- снисходительно-покровительственное отношение учителя к учащимся.

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

Модель III. Учитель избирательно строит свои отношения с учащимися. В одном случае его внимание концентрируется на группе учащихся, которые интересуются его предметом, посещают кружки и факультативные занятия по профилю предмета, хорошо учатся. Остальные учащиеся остаются без внимания учителя. В другом случае учитель обеспокоен слабой успеваемостью учащихся и все его внима-

ние сосредотачивается на тех детях, которым необходима дополнительная помощь в обучении, учитель пытается увлечь детей своим предметом и в этом случае остальные учащиеся класса остаются без внимания учителя. В результате нет целостной системы межличностных отношений между учителем и учащимися, что ведет к конфликтным ситуациям.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Либеральный стиль общения характеризуется безынициативностью, непоследовательностью в требованиях, нерешительностью в трудных ситуациях. Педагог не контролирует процесс выполнения своих требований, берёт часть работы учеников на себя, хаотично снижает требования. Такой стиль может повести к недисциплинированности учеников, к невысоким образовательным результатам. При этом педагог может вести себя вполне доброжелательно по отношению к

обучающимся и даже переоценивать их возможности. Либеральный стиль общения характеризуется стремлением учителя минимально включаться в деятельность, желанием снять с себя всякую ответственность за ее результаты. Учитель формально исполняет свои функциональные обязанности, ограничиваясь только проведением уроков. Попустительский стиль общения предполагает тактику невмешательства, основу которой составляют равнодушие, незаинтересованность проблемами ребят. Следствием такого стиля общения является отсутствие контроля за деятельностью учащихся, динамикой их личностного роста и развития.

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

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

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

Известны и другие типологии стилей педагогического общения. Так, Л. М. Митина[101] выделяет 4 стиля педагогического общения, два из которых являются полярными, а два – промежуточными: эмоционально-импровизационный, эмоционально-методичный, рассуждающе-импровизационный, рассуждающее-методичный. В основе данной типологии лежат такие содержательные характеристики как методичность – импровизационность, а из динамических характеристик – рассудительность – эмоциональность. Таким образом, одни из параметров относятся к характеру и содержанию педагогического общения, а другие – к личности учителя.

Приведем краткое описание названных стилей.

Эмоционально-импровизационный стиль. Учителя, в деятельности которого доминирует данный стиль, отличает преимущественная ориентация на процесс обучения. Объяснение нового материала учитель строит логично, интересно, однако в процессе объяснения у него часто отсутствует «обратная связь» с учащимися. Во время опроса

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

учитель обращается ко многим учащимся, в основном сильным, интересующих его, спрашивает их в быстром темпе, задает неформальные вопросы, но мало дает им говорить, не дожидается, пока они сформулируют ответ самостоятельно. Он часто практикует коллективные обсуждения, стимулирует спонтанные высказывания учеников.

Эмоционально-методичный стиль. Учителя, придерживающиеся данного стиля общения, ориентируются как на процесс, так и на результаты обучения. Они поэтапно отрабатывают учебный материал, внимательно следят за уровнем знаний как сильных, так и слабых учащихся. В их деятельности постоянно представлены закрепление и повторение учебного материала, контроль знаний учащихся. Они часто меняют виды работы на уроке, практикуют совместные обсуждения. В отличие от учителя предыдущего типа, учитель данного типа общения стремится активизировать детей не внешней развлекательностью, а прочно заинтересовать их особенностями самого предмета.

В целом, учителей эмоциональных стилей отличает повышенная чувствительность, стимулирующая, с одной стороны, личностную тревожность и их зависимость от ситуации на уроке, с другой стороны, – чуткость и проницательность. Для них также характерны гибкость, импульсивность.

Учителя рассуждающих стилей отличаются от первых несколько сниженной чувствительностью, обусловливающей их меньшую зависимость от ситуации на уроке, отсутствием демонстративности, самолюбования. Для них характерны осторожность, традиционность.

Рассуждающе-импровизационный стиль. По сравнению с учителями эмоциональных стилей, учитель, держащийся данного стиля общения, проявляет меньшую изобретательность в подборе и варьировании методов обучения, не всегда способен обеспечить высокий темп работы, реже практикует коллективные обсуждения; время спонтанной речи учащихся на его уроках также меньше. В то же время учитель меньше говорит на уроке сам, особенно во время опросов, предпочитая косвенное воздействие, посредством подсказок, уточнений, давая возможность отвечающим детально оформить ответ.

Рассуждающе-методичный стиль. Данный учитель ориентируется преимущественно на результаты обучения и проявляет консервативность в использовании средств и способов педагогической деятель-

ности. Высокий уровень методичности – систематичность закрепления, повторения учебного материала, контроля знаний учащихся – сочетаются у него с малым стандартным набором используемых методов обучения, предпочтением репродуктивной деятельности учащихся, редким проведением коллективных обсуждений. В процессе опроса учитель обращается к отдельным учащимся, давая каждому много времени на ответ, особое внимание уделяя слабым ученикам.

В целом, совершенствование педагогической деятельности видится в сближении содержательных характеристик с личностными, например, методичности с эмоциональностью, а импровизированности с рассудительностью. Таким образом, более предпочтительными являются промежуточные стили, нежели полярные.

Думающий, искренне заинтересованный в своих учениках педагог, осмысливая и анализируя свою деятельность, должен серьезно задумываться над тем, какой стиль общения является для него наиболее оптимальным, максимально учитывать индивидуальные особенности каждого ученика и классного коллектива в целом.

Учитель должен быть гибким и мобильным в выборе стиля общения, активно использовать различные формы и методы педагогической диагностики, результаты которой окажут ему несомненную помощь в выборе стиля общения.

Выбирая стиль педагогического общения, следует помнить, что само общение является таким видом взаимодействия людей, в котором участвующие в нем лица своим внешним обликом и поведением оказывают более или менее сильное влияние на притязания и намерения, на состояние и чувства друг друга. Причем, одни люди без труда вступают в общение с окружающими, создают или поддерживают хорошее настроение, другие – вносят в свои взаимоотношения с людьми напряженность, провоцируют негативные эмоции. Это указывает на то, что каждый человек обладает индивидуальным стилем общения, по-разному реагируют на эмоциональные состояния окружающих их людей. Одни достаточно мобильны и гибки в установлении контакта с людьми, чутко реагируют на их реакции и умеют быстро менять тактику общения, учитывая особенности участвующих в общении людей. Другие на такие изменения не способны и в общении с разными людьми, при разных обстоятельствах демонстрируют один и тот же стиль общения.

Гибкость, мобильность, наблюдательность, умение адекватно реагировать на эмоциональное состояние партнера особенно важно учитывать в педагогической деятельности. Педагогическая практика и результаты многочисленных исследований убедительно доказывают, что эмоциональное состояние учащихся, их психическое и соматическое здоровье, успех в учебе во многом зависят от стиля педагогического общения. Так, например, состояние спокойного удовлетворения и радости относительно чаще возникает у учащихся из тех классных коллективов, в которых воспитатель придерживается демократических принципов в своем общении со школьниками. В то же время состояние подавленности у учащихся чаще наблюдается, когда учитель – личность авторитарного склада, а переживания гнева и злости у учащихся чаще отмечается, когда учитель непоследователен в своих действиях и требованиях к ним.

Следует помнить, что учащиеся, относящиеся к разным группам по успехам и отношению к учению (отличники, средние по успеваемости учащиеся и отстающие), по-разному реагируют на стиль общение. Например, учащиеся-отличники по частоте переживания радости при разных стилях общения практически не отличаются друг от друга, в то время как отстающие ребята более чутко реагируют на стиль общения и существенно отличаются друг от друга по своим переживаниям. Состояние спокойного удовлетворения у школьников, средних по успеваемости, чаще встречается в классах, в которых работает учитель, придерживающийся демократического стиля общения. Таким образом, существуют довольно устойчивые зависимости между моделью и стилем общения, которым отдает предпочтение педагог, и характером переживаний, которые возникают у учащихся.

Необходимо подчеркнуть и значимость для каждого педагога осознания и обретения собственного индивидуального стиля общения с учащимися.

Индивидуальный стиль педагогического общения формируется на основе самостоятельного выбора учителем коммуникативных операций. Выбор, сделанный в соответствии с требованиями деятельности и свойствами индивидуальности педагога, вызывает эмоциональное состояние удовлетворенности, и, наоборот, если стиль общения противоречит личностным особенностям педагога, наступает состояние эмо-

ционального дискомфорта. Становление индивидуального стиля педагогического общения, исключающее слепое подражание и копирование какого-либо образца, является определяющим фактором формирования педагогического мастерства.

Еще одним значимым аспектом педагогического общения, на котором мы хотели бы более подробно остановиться, вне осмысления которого нельзя вести речь об эффективности выстраиваемых между учителем и учениками отношений, являются уровни общения.

5.4. Уровни общения

Понятие *«уровень»* помогает осуществить какое-либо качественное разделение между различными состояниями того или иного процесса (уровень жидкости, уровень радиации …).

Уровень общения – определенные поведенческие проявления, позволяющие судить об особенностях воздействия одного партнера на другого, о характере их взаимодействия. Существуют различные подходы к классификации уровней общения. Наиболее распространенной является иерархия уровней общения, предложенная А. Б. Добрович, в которой он выделяет семь уровней общения: примитивный, манипулятивный, стандартизированный, конвенциональный, игровой, деловой, духовный.[102] Рассмотрим их более подробно.

Слово «примитивный» означает «слишком упрощенный», «простой», «несложно устроенный».

При общении на ***примитивном уровне*** хотя бы один из его участников (а возможно, что и оба) задается простыми вопросами: кто перед ним? С кем он имеет дело? Что представляет собой партнер по общению? Главное, что интересует автора подобных вопросов, – кто сильнее: он или его партнер по общению? В зависимости от этого выбирается тактика взаимодействия с собеседником, причем, как правило, также довольно примитивная.

Если оказывается, что партнер не соперник в физическом или интеллектуальном плане, то с ним можно не церемониться диктовать свои условия общения. Со «слабым» партнером контакт заканчивается обычно ругательствами и насмешками, а с «сильным» – извинениями

[102] Лобанов А. А. Основы профессионально-педагогического общения : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М. : ИЦ Академия, 2004. – С. 99-121. https://docsportal.net/3391421/

либо угрозами (угрозы произносятся тогда, когда партнер уже отошел на безопасное расстояние).

На ***манипулятивном уровне***, по крайней мере, один из партнеров пытается прибегнуть к различного рода ухищрениям и уловкам с целью получения определенной выгоды для себя. Партнер по общению рассматривается как соперник в игре, которую непременно надо выиграть. Выигрыш означает выгоду: если не материальную или житейскую, то, по крайней мере, психологическую.

Приемы, используемые манипуляторами, могут иметь довольно широкий диапазон.

Манипуляторы могут демонстрировать своему партнеру:

- агрессивность, враждебность или высокомерие;
- дружеское расположение, готовность принять участие в решении проблем, стоящих перед партнером по общению;
- сознательно прикидываться несчастными, больными, нуждающимися в помощи или опеке и т.д.

Встречаются манипуляторы, умело сочетающие различные манипулятивные приемы и ловко пускающие их в ход в различных ситуациях. Независимо от используемых приемов всех манипуляторов объединяет нечто общее: благодаря своим манипуляциям они вынуждают партнера по общению совершать выгодные им шаги.

Американский психолог Э. Шостром в своей книге «Анти-Карнеги, или Человек-манипулятор» утверждает, что практически каждый человек прибегает к манипуляциям в тех или иных ситуациях своей жизни, чтобы добиться для себя того или иного блага. Описывая различные способы манипулирования, автор выделяет четыре типа манипулятивных систем[103]: активный, пассивный, соревнующийся и безразличный манипулятор. Рассмотрим их более подробно.

Активного манипулятора отличает использование активных методов воздействия на партнера по общению. Он энергичен, инициативен. У него всегда есть вопросы и предложения к партнеру, есть варианты необходимых действий и решений. Он сам ищет и, как правило, находит возможности для встречи с партнером с целью решения своих проблем.

---

[103] Шостром Э. «Анти-Карнеги», или Человек-манипулятор». http://nkozlov.ru/library/s42/d395/?full=1

Активный манипулятор максимально использует свое социальное положение: директора, начальника, учителя, попечителя, родителя, старшего по возрасту или званию. Он довольно часто использует атрибуты авторитарного стиля воздействия: приказной тон, строгий голос, сердитый взгляд, категоричные высказывания, угрозы наказаний или других нежелательных для партнера последствий.

Активным манипулятором может быть не только взрослый человек, но также школьник или дошкольник, умело использующий активные методы воздействия на своих сверстников, учителей или родителей.

Пассивный манипулятор – это полная противоположность манипулятора активного. Он получает свой выигрыш не за счет активного давления на партнера, не за счет пристройки «сверху», а благодаря разыгрыванию пристройки «снизу». Пассивный манипулятор предстает перед партнером то беспомощным, то глупым, то бестолковым. Всем своим видом он дает понять, что у него сейчас очень сложные проблемы, что он несчастен, что у него не хватает ни способностей, ни сил, чтобы справиться с конкретной учебной задачей или жизненной ситуацией. Демонстрируя свою вялость, пессимизм и пассивность, такой манипулятор подвигает своего более активного партнера (сверстника или взрослого) думать и работать за себя, а, следовательно, и на себя.

Соревнующийся манипулятор выбирает довольно гибкую тактику взаимодействия со своими партнерами. Для него жизнь – это постоянный турнир, состоящий из серии побед и поражений. В этой жизни он отводит себе роль бдительного бойца, внимательно изучающего сильные и слабые стороны своих партнеров по общению. И в зависимости от особенностей того или иного партнера он умело пускает в ход активные или, напротив, пассивные методы взаимодействия с ним. Если партнер слаб, то соревнующийся манипулятор энергично использует активные методы воздействия на него, если же партнер является сильным соперником, то в ход идут пассивные методы взаимодействия. Главное – получить свой выигрыш и добиться желаемого результата, а средства достижения не имеют существенного значения для такого манипулятора. Следует, однако, отметить, что активный манипулятор не опускается до примитивного уровня общения, его активные

методы хотя и оказывают давление на партнера, но выглядят более корректно, нежели у примитивного партнера.

Безразличный манипулятор играет в безразличие и индифферентность. Всем своим видом он демонстрирует, что его мало волнуют происходящие события, не интересуют окружающие люди, что он безразличен к конкретному партнеру по общению и готов с легкостью расстаться с ним. На самом деле это безразличие искусственное, напускное. И происходящие события, и окружающие люди, и конкретный партнер по общению далеко не безразличны такому манипулятору. Манипулирование безразличностью как раз и затевается с определенной целью – удержать партнера возле себя, подчинить его себе.

Итак, философия *активного манипулятора* зиждется на том, чтобы главенствовать и властвовать во что бы то ни стало.

Философия *пассивного манипулятора* – никогда не вызывать раздражения.

Философия *соревнующегося манипулятора* – выигрывать любой ценой.

Философия *индифферентного манипулятора* – отвергать заботу.

Это очень важно понимать, поскольку манипулятор, как бы хитер он ни был, предсказуем. И если правильно «поставить ему диагноз», то совсем не сложно вычислить, как он будет вести себя в той или иной ситуации.

Безусловно, общаться с манипулятором довольно сложно, ведь манипуляции и используются для того, чтобы переиграть партнера по общению и добиться получения своего выигрыша. Некоторые люди, понимая, что ими манипулируют, пытаются также прибегнуть к манипулированию. Однако это удается далеко не всем. Ведь манипулятор сознательно затевает свои манипуляции, заранее рассчитывает определенные ходы. Его манипуляции выглядят естественно, действия логически связаны друг с другом и вплетены в ткань естественного разговора по какой-либо существенной проблеме. А партнер, пытающийся экспромтом отвечать манипуляциями на действия манипулятора, как правило, к подобному не подготовлен ни психологически, ни логически, ни технологически. Поэтому если человек чувствует, что им начинают манипулировать, то лучше попытаться найти «противоядие» против манипулятора не через контригру, а через уход от его игры.

Стандартизированный уровень общения основывается на неких стандартах, а не на взаимном схватывании партнерами актуальных ролей друг друга и постепенном развертывании каждым из них своего «ролевого веера». Другим названием этой формы общения может быть «контакт масок». Этот уровень используется, когда общение носит вынужденный характер для человека.

Стараясь как-то защитить себя от нежелательных контактов или, по крайней мере, ограничить их, человек пытается спрятать свое истинное состояние за неким известным стандартом, как бы спрятать свое лицо за воображаемую маску. Так, «маска тигра» позволяет демонстрировать агрессивность и держать партнера на расстоянии; за «маской зайца» можно спрятаться, чтобы не навлечь на себя гнева или насмешек со стороны более сильного партнера. Этой же цели могут служить «маска робости», «маска послушания», «маска угодливости».

Общение с человеком в маске довольно затруднительно, ведь маска для того и надевается, чтобы спрятать за ней что-то свое, личное. Контакт масок означает ограничение, накладываемое на участие собственной личности в диалоге, поскольку вместо себя человек предлагает партнеру общаться с той или иной маской. Подлинного общения с партнером в маске не получится. Поэтому, если мы хотим общаться с человеком, а не с маской, то надо добиться снятия маски.

Слово «конвенция» означает «соглашение», «договоренность между сторонами». Общение на ***конвенциональном уровне*** требует от партнеров высокой культуры общения (умения «договариваться»).

Человек испытывает потребность в контакте, у него возникает так называемая установка на внешнюю коммуникацию («поговорить бы с кем-нибудь»), усиленная тем, что имеется реальный партнер. Партнеры по общению могут достигать определенного соглашения, как бы заключать конвенцию о правилах общения и придерживаться этих условных правил при взаимодействии. Конвенциональный уровень общения можно считать оптимальным для разрешения личных и межличностных проблем в человеческих контактах.

Игровой уровень общения располагается выше конвенционального уровня. На игровой уровень общения (как и на другие высокие уровни) мы выходим лишь с теми людьми, которых хотя бы немного уже знаем и с которыми нас связывает определенное чувство – если не

взаимное, то, по крайней мере, еще не омраченное обидами и разочарованиями. На игровом уровне человеку хочется быть интересным для своего партнера, хочется произвести на него впечатление, понравиться ему.

В отличие от манипулятивного уровня, где манипулятор равнодушен или недружелюбен к своему собеседнику, общение на игровом уровне строится на неравнодушии к партнеру, на определенной симпатии к нему, на желании продолжать с ним общение. Общение здесь выходит на первое место, оно доставляет радость обоим партнерам, игра принимается обеими сторонами.

Примерами общения на этом уровне могут служить общение влюбленных друг в друга девушки и юноши, общение учеников со своей учительницей, на уроках которой весело и интересно, общение сверстников, имеющих общее увлечение. Партнеры как бы приглашают друг друга к игре, к игровому соперничеству. В этой игре могут быть обмены не только «поглаживаниями», но и «уколами». Однако эти «уколы» носят мирный характер, легко распознаются партнерами и прощаются друг другу. Все виды взаимодействия доставляют им удовольствие, общение на этом уровне приятно обеим сторонам.

При общении на ***деловом уровне*** на первый план выступают деловая или умственная активность партнера, компетентность в совместно решаемых вопросах, способность делать дело. «Я» человека как бы отодвигается на задний план, а на первый план выходит дело, отношение к нему. Успех общего дела, преодоление возникающих в ходе совместной деятельности трудностей – все это способствует успешному осуществлению общения на этом уровне. Даже если один из партнеров в сердцах обругает другого, то это обычно не воспринимается как оскорбление или обида, так как партнеры заняты не своими собственными персонами, а обеспокоены успешным завершением общего дела.

Общение на деловом уровне не так празднично, как на игровом, но зато значительно серьезнее и глубже. Из общения на деловом уровне люди выносят не только зримые плоды совместной деятельности в виде созданных материальных или духовных ценностей, но и стойкие чувства взаимного доверия, привязанности, теплоты. А бывает, напротив, – неприязни и антипатии друг к другу.

Духовный уровень общения не случайно занимает самое высокое место среди других уровней. При общении на этом уровне партнеры не просто проявляют интерес друг к другу или принимают участие в совместной деятельности, доставляющей им удовлетворение. Для общения на этом уровне характерна определенная устремленность партнеров друг к другу, желание видеть партнера, говорить с ним, задавать ему вопросы, делиться сокровенными мыслями, делать что-то важное для него. Партнер становится настолько значимым и желанным для другого, что общение с ним воспринимается как высшее благо, как праздник души.

В общении на этом уровне каждый из партнеров хочет добра другому, каждый готов уступить, чем-то пожертвовать, взять на себя сложную часть совместного труда, лишь бы партнеру было хорошо. Такая позиция располагает к открытому общению, создает особую доверительную атмосферу контакта, содержит благоприятные условия для установления подлинно нравственных отношений между партнерами. Оба партнера стремятся не жалеть друг для друга душевных сил, все делают от души, от чистого сердца. Каждый испытывает радость от успехов партнера, искренне огорчается при его неудачах и затруднениях. Такое общение не утомляет, а, напротив, подпитывает партнеров жизненной энергией, доставляет им радость от контактов друг с другом.

Мы кратко охарактеризовали уровни, на которых, согласно классификации, предложенной А. Б. Добровичем, может осуществляться общение. Однако реальный процесс общения, как правило, осуществляется не на одном, а на нескольких уровнях. По характерным признакам поведения партнеров можно с определенной степенью уверенности говорить об уровне, на котором они общаются. Понимание особенностей общения на различных уровнях позволит педагогам и всем, кто постоянно погружен в сферу «человек – человек», быть не пассивным участником общения, а осознанно включаться в процесс взаимодействия с людьми, в определенной степени управлять этим процессом.

Таким образом, для продуктивной деятельности учитель должен помнить, что общение пронизывает весь педагогический процесс, каждый его компонент, быть предельно чутким к малейшим его изменениям, вовремя корректировать свои отношения с учащимися, выбирать наиболее адекватные сложившейся ситуации стили и уровни общения.

Организуя свое взаимодействие с учениками, учитель должен учитывать не только факторы, способствующие, но и факторы, препятствующие нормальному течению педагогического общения. Среди них немаловажное место принадлежит барьерам общения.

5.5. Барьеры общения

Под ***барьерами общения***[104] подразумевают те многочисленные факторы, которые служат причиной конфликтов или способствуют их появлению. Ведь у партнеров по общению часто разные, нередко и противоположные желания, стремления, установки, характеры, манеры общения, разное самочувствие. Наличие барьеров на пути установления контакта увеличивает психологическую дистанцию между партнерами, снижает уровень взаимного самораскрытия и степень взаимного доверия, деформирует характер взаимодействия в общении.

Препятствия в процессе общения могут быть как общепсихологического, так и социально-психологического характера.

Различают *барьеры взаимодействия:*

- мотивационный барьер (возникает, если у партнеров разные мотивы, побуждающие их к вступлению в контакт);
- этический барьер (возникает тогда, когда взаимодействию с партнером мешает его нравственная позиция, несовместимая с вашей);
- барьер стилей общения (возникает, когда партнеры существенно отличаются друг от друга стилями общения, зависящими, как известно, и от темперамента, и характера, и мировоззрения, и формирующегося под влиянием воспитания, окружения, профессии);
- барьер некомпетентности (возникает в том случае, когда некомпетентность партнера вызывает чувство досады, ощущение потерянного времени).

Барьеры восприятия и понимания:

- эстетический барьер (возникает в том случае, когда партнер неопрятно, неряшливо одет или обстановка в его кабинете, вид рабочего стола не располагают к беседе);

[104] Камардина Г. Г. Психологические трудности общения: основы психотехнологии: Учебное пособие. –Ульяновск, 2000. – С. 5.

- барьер отрицательных эмоций (возникает в общении с человеком, испытывающим чувство неудовлетворенности, расстроенным, переживающим стресс и пр.);
- барьер состояние здоровья (возникает при общении с человеком, испытывающим физическое недомогание; людям обычно не составляет большого труда по внешним признакам догадаться о том, что происходит с человеком, выбрать соответствующий тон, слова или сократить время общения, чтобы не утомлять собеседника, которому нездоровится);
- барьер установки (возникает, когда партнер обладает заведомо негативной установкой по отношению к партнеру по общению);
- барьер двойника (возникает, когда мы невольно судим о каждом человеке по себе, ждем от партнера по общению такого поступка, какой совершили бы на его месте сами).

Коммуникативные барьеры:

- семантический барьер (возникает, когда слова, имеющие не одно, а несколько значений, используются в незнакомом или редко употребляемом значении; когда люди общаются в разных «смысловых» полях; когда партнером по общению используются жаргонные слова, тайные языки, часто употребляемые в какой-либо группе образы, примеры и пр.);
- неумение выражать свои мысли, или логический барьер (возникает, если человек, с нашей точки зрения, говорит или делает что-то в противоречии с правилами логики; тогда мы не только отказываемся его понимать, но и эмоционально воспринимаем его слова отрицательно);
- плохая техника речи, или фонетический барьер (возникает, когда говорят на иностранном языке или используют большое число иностранных слов или специальную терминологию; когда говорят быстро – речь-скороговорка, невнятно и с акцентом; когда имеют место звуки-паразиты, дефекты речи);
- неумение слушать (возникает, когда партнер перебивает, начинает говорить о своем или уходит в собственные мысли и вовсе не реагирует на ваши слова);
- барьер модальностей (возникает тогда, когда человек не задумывается о приоритетном канале восприятия информации другим

человеком. Известно, что человек способен воспринимать окружающий мир с помощью пяти органов чувств: зрение; слух; обоняние; осязание; вкус. Однако для каждого из людей существует приоритетный орган, основываясь на восприятии которого мы и рисуем собственную картину мира);

- барьер характера (возникает, когда партнерами по общению выступают люди с ярко выраженными особенностями темперамента, что может их сделать неудобными собеседниками).

Перечисленные нами барьеры, безусловно, важны при организации общения. Однако, как показывает практика, в педагогической деятельности *наиболее часто возникают следующие барьеры* (*Н. В. Клюева, М. А. Свистун*)[105], мешающие плодотворному педагогическому общению.

- *Незрелые поверхностные суждения* выступают наиболее распространенной причиной возникновения смыслового барьера между учителем и учеником является игнорирование мотивов поведения школьника, а нередко и приписывание ему таких мотивов, которых в действительности у него не было. Часто на основе привычки приказывать, предупреждать, советовать и читать мораль возникают так называемые «осудительные» барьеры.
- *Стереотипизация* – стремление классифицировать новое явление путем его отнесения к уже известным категориям. Например, даже при восприятии нового ученика педагог, опираясь на некоторые внешние признаки его облика и поведения, может сделать ошибочные предположения о внутренних качествах учащегося, а также причинах его поведения. Наиболее часто встречается у учителей стереотип, который мешает им наладить взаимоотношения с учащимися, стремление держаться за социальную роль. Может мешать учителю и стереотипное отношение к отдельным ученикам, стереотипные представления о возрастных особенностях детей.
- *Озабоченность и занятость самим собой* – один из барьеров общения, поскольку, находясь в состоянии повышенной тревожно-

[105] Корнева Л. В. Психологические основы педагогической практики : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. – М. : ВЛАДОС, 2006. – С. 17.

сти, погружения в себя, человек вряд ли способен к эффективному общению. К тому же он может сделать нервозным или рассеянным своего собеседника, слишком часто отвлекаясь от темы разговора.

- *«Сверхреакция» на эмоционально окрашенные слова* (процесс взаимодействия искажается, когда отношения между людьми выходят за рамки «эмоциональной нормы», да еще к тому же кто-то из участников общения не может или не хочет сдержаться и пускает в ход слова с негативной эмоциональной окраской. Это способно прервать общение даже между близкими людьми).
- *Необоснованное перебивание* (как правило, без необходимости перебивают сообщение другого люди, имеющие более высокое социальное положение или власть, а именно: руководители, учителя, родители. Оборвав на полуслове, собеседник сбивает партнера по общению с мысли, негативно воздействует на его эмоциональное и моральное состояние).
- *«Скрытая повестка дня»* (имеется в виду тот случай, когда участники коммуникации имеют глубинные, скрытые интересы, которые не видны окружающим. Процесс общения здесь, как правило, затруднен, и сообщение может остаться непонятым).

В качестве психологических барьеров в организации взаимоотношений с учащимися также выделяют барьер «боязни класса», барьер недостаточности развитых выразительных средств общения, барьеры авторитарности, безучастия, личностной отстраненности, безынициативности.

В качестве *барьеров общения* могут выступать и известные *феномены межличностного восприятия*:

- *идентификация* – суждение о другом человеке по аналогии с собой. Причина непонимания или конфликта заключается часто в неумении педагога встать на позицию учащегося;
- *«эффект ореола»* – при общем положительном отношении к учащемуся его отдельные достоинства завышаются, а отдельные недостатки занижаются, преуменьшаются. При общем негативном отношении и впечатлении действует противоположная тенденция;
- *стремление к внутренней непротиворечивости* сложившихся представлений о другом человеке. Данный феномен означает,

что люди стремятся, часто бессознательно, построить непротиворечивый образ другого человека. А знания, не вписывающиеся в сложившуюся схему, могут также бессознательно вытесняться;

- *проекция* – бессознательное влияние собственных личностных особенностей на формирование представлений о других;
- *восприятие другого на основе своего прошлого опыта*. Таким образом могут накапливаться стереотипы и шаблоны восприятия, искажающие процесс познания;
- *тенденция к устойчивости представления о другом* (понятно, что педагог не может строить каждый раз заново свои представления об учениках, но в таком случае он должен стараться поспевать за происходящими изменениями их личности).

5.6. Общение в конфликтных ситуациях

Часто барьеры, возникающие между участниками педагогического общения, приводят к конфликтным ситуациям.

Термин «***конфликт***» трактуется как столкновение противоположных интересов, взглядов, стремлений, как серьезное разногласие, открытый спор, приводящий к борьбе. У большинства из нас сложилось представление о конфликте лишь как о негативном явлении, препятствующем нормальному протеканию общения людей и затрудняющем их совместную деятельность. Не случайно словосочетания «бесконфликтный человек», «бесконфликтный учитель», «бесконфликтный ученик», «бесконфликтный класс» прочно закрепились в педагогической практике и воспринимались как своеобразные образцы, на которые необходимо ориентироваться, выстраивая свои взаимоотношения с учащимися.

В последние годы представления о конфликте как нежелательном и деструктивном явлении претерпели существенные изменения. Специалисты по конфликтологии – науке, описывающей особенности возникновения и протекания различных конфликтов и способы выхода из конфликтных ситуаций, – рекомендуют педагогам не только не бояться столкновения мнений, не уходить от них, а, напротив, смело идти на конфликт, специально создавать проблемные ситуации и готовить учащихся к разрешению различного рода конфликтов.

Как мы уже отмечали, между участниками процесса общения часто возникают противоречия, обусловленные самыми разнообразными

факторами, такими как, например, барьеры общения, несоответствующие сложившейся ситуации стили или уровни общения и др. Но любые ли противоречия, с которыми мы сталкиваемся как в повседневной жизни, так и в сфере образования, приводит к конфликту? Безусловно, нет! Очевидно, наличие противоречий – это еще не конфликт, а всего лишь возможные предпосылки к его возникновению между людьми. Противоречие, не затрагивающее личностных смыслов, интересов, жизненно значимых ценностей, обычно не перерастает в конфликт.

Для того чтобы произошло столкновение личностных смыслов, необходимы определенные обстоятельства, называемые конфликтной ситуацией.

Конфликтная ситуация – это сочетание обстоятельств, при которых создаются условия для обнаружения существенных различий во взглядах, интересах и намерениях субъектов, имеющих для них *личностный смысл*.

Знание психологических закономерностей и механизмов, лежащих в основе конфликтной ситуации, позволяет педагогу выбрать адекватную стратегию профессионального поведения, способствующего разрешению главной, основной проблемы, образующей «жало» конфликтной ситуации. ***Анализируя конфликтную ситуацию, педагог может использовать следующие приемы***[106].

«Зондирование» – обращение к говорящему за уточнениями. Педагог с помощью уточняющих вопросов стремится получить информацию, нужную для успешного разрешения возникшего затруднения. Задавая вопрос: что вы хотите этим сказать? – учитель фокусирует говорящего на самом процессе говорения, а не на его личности. Такое выяснение помогает сделать сообщение понятным и способствует более точному его восприятию слушающим. Прежде чем сделать что-то, важно выяснить для себя, что именно я хочу сообщить или узнать и какой цели послужит данная информация («Поправьте меня, если я не прав»). Если оппонент не поправил, значит, он воспринял предложенное педагогом описание и видение ситуации.

«Эмоциональное отзеркаливание» происходит по формуле: «отражение чувств говорящего + отображение своих чувств». Отражение

---

[106] Педагогическая психология: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. Н. В. Клюевой. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – С. 54-62.

чувств – это описание эмоциональных переживаний одного из участников конфликтной ситуации, которое помогает ему полнее осознать свое состояние. А отображение педагогом своих чувств способствует выражению своего отношения к собеседнику: «Мне кажется, что вы чувствуете... и мне близки ваши чувства». Освобождение от бремени невыраженных чувств способствует конструктивному разрешению проблемы.

«Структурирование» педагогом собственных знаний о ситуации позволяет предотвращать беспредметность, расплывчатость последующего разговора. Для того чтобы знания о ситуации были достоверными, важно задавать вопросы учащемуся так, чтобы у него возникло желание отвечать, т.е. вступить в контакт и в открытой, конструктивной форме выразить свою позицию.

«Диалогическая позиция» предполагает отказ от педагогического менторства, поучения и ориентацию на обсуждение возникшей ситуации и доведение до понимания учащегося аргументов, подтверждающих обоснованность занятой педагогом позиции.

«Интерпретация» – объяснение (истолкование) поведения учащегося в конкретной ситуации; педагог может спросить его: «Если я правильно понял, то ты хотел сказать, что...», т.е. с помощью данного приема происходит соотнесение, «связывание» поведения учащегося с его намерениями, целями, эмоциональным состоянием.

«Выявление слабых аргументов (алогизмов) оппонента»: педагог в корректной форме указывает ученику на отсутствие последовательности в изложении им своей позиции, поверхностный анализ фактов своего поведения, необоснованные заключения, противоречивость в высказанных утверждениях.

«Перефразирование» высказываний оппонента в целях достижения более четкого понимания его смысловой позиции, соединения фрагментов разговора в смысловое целое. Основная цель перефразирования – собственная формулировка высказывания (позиции) учащегося как средство проверки его точности: «Как мне показалось, вы сказали, что...». Важно выбрать главное и выразить это своими словами.

«Резюмирование», как способ подытоживания основных идей, чувств, отношений, которые имели место в возникшей ситуации. Резюмирование помогает понять учащемуся, насколько точно ему удалось

выразить свои мысли и переживания: «Если теперь подытожить сказанное вами, то...»

Описанные нами способы и приемы анализа конфликтной ситуации, безусловно, не исчерпывают весь арсенал, доступный педагогу. Кроме того, педагог должен помнить, что одно и то же действие у разных учащихся может вызвать подчас абсолютно противоположные реакции. Так, например, поглаживание по плечу может быть по-разному оценено учеником: одному воспитаннику оно может помочь успокоиться, повысит его уверенность в себе. В другом случае, оно может вызвать отстранение, отчуждение учащегося, вплоть до агрессивной реакции, либо проявление замкнутости, «уход в себя».

Следует также помнить, что разрешение конфликтной ситуации административными мерами (вызов родителей, приглашение на педсовет...) чаще всего приводит к прекращению педагогического общения. Поэтому лучше использовать зарекомендовавшие себя как наиболее эффективные *следующие приемы*[107]:

Юмор – это беззлобно-насмешливое отношение к чему-либо или к кому-либо. Благодаря юмору участники конфликта имеют возможность подняться над ситуацией и увидеть в ней смешные элементы. При этом важно, чтобы шутка была доступна для понимания каждого из субъектов, чтобы она не содержала сарказма или иронии, не была оскорбительной для них.

Признание достоинств заключается в выделении положительных черт субъекта конфликта, в акцентировании внимания на его положительных качествах. Это позволяет сделать своеобразный шаг навстречу партнеру, увидеть в нем не только недостатки, но и достоинства.

Компромисс представляет собой соглашение, к которому субъекты конфликта приходят на основе взаимных уступок. Использование компромисса позволяет перевести складывающуюся конфликтную ситуацию на конструктивный путь развития, поскольку педагог, обращаясь к достоинствам школьника, не наносит оскорблений его личности, а предлагает включиться в совместный поиск решения проблемы.

Третейский суд – это обращение конфликтующих субъектов за помощью к третьему лицу. Обычно к третейскому судье апеллируют,

---

[107] Лобанов А.А. Основы профессионально-педагогического общения : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М. : ИЦ Академия, 2004. – С.152-163.

когда стороны начинают понимать, что самостоятельно они не смогут найти выход из создавшейся между ними конфликтной ситуации. Третейский суд может быть опосредованным, когда стороны в поисках истины обращаются к нормативным документам, словарям или к первоисточникам: «Давайте посмотрим, как этот вопрос трактуется в Законе «Об образовании...», «Уточним в словаре», «Посмотрим, как об этом пишет сам Лев Толстой...».

Непосредственный третейский суд связан с обращением за советом к реальному независимому лицу. Необходимо подчеркнуть, что в качестве третейского судьи должен выступать не просто посторонний и независимый человек, а тот, кто является авторитетным для обеих сторон, кому каждый из партнеров может доверить решение конфликта.

Разрешению конфликта может помочь такой способ, как *обоюдный анализ.* Например, педагог может сказать ученику, с которым он конфликтует: «Давай-ка успокоимся и поговорим как взрослые люди. Я хотел бы услышать твои претензии ко мне и надеюсь, что ты способен услышать мои доводы». Здесь важно позаботиться о том, чтобы не превратить анализ в разбор недостатков ученика, не свести его к взаимным укорам и упрекам. Поэтому прежде всего педагог должен позаботиться о создании благоприятной атмосферы, доброжелательного настроя на разговор, что позволит обеспечить чувство психологической защищенности ученика и сделать его лицом, заинтересованным в положительном результате анализа.

Существуют и другие ***приемы, способствующие разрешению конфликтной ситуации***[108].

Обоснование своей позиции с помощью фактов заключается в последовательном и постепенном движении от простейших фактов, суждений и утверждений к более сложным. При этом необходимо уметь выделять наиболее очевидные, конструктивные моменты взаимодействия: «В чем совпадают (а не различаются!) наши взгляды, позиции?»

Воздействие на чувство самоуважения другого человека, апелляция к более благородным мотивам: «Вы же умный человек...»

---

[108] Педагогическая психология: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. Н. В. Клюевой. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – С. 54-58.

Создание общей благоприятной эмоциональной атмосферы. Здесь необходимо умение учитывать состояние, настроение оппонента, ход его мыслей. Условно данный прием можно назвать – «мы». Реализуется указанный прием в форме следующих высказываний: «Как нам с вами поступить?», «Что нам делать дальше?». Используя данное местоимение в качестве психологической связки, учитель может достичь эмоциональной общности с учащимися.

Ненавязывание своего мнения, стремление, чтобы к этому пришел оппонент сам. Важно вести переговоры с целью убедить собеседника, не задавить его и не принуждать.

Тактическая уступка с ориентацией на стратегический выигрыш. Важно продумать, чем можно пожертвовать самому и чем может пожертвовать оппонент за свою цель. Надо создать такие условия при разрешении ситуации, чтобы стратегия доминировала над тактикой.

Использование психологической паузы, которая помогает снимать негативный эмоциональный накал, в более спокойной обстановке обратиться к осмыслению логики развития данной ситуации.

Перевод разговора на другую тему, если видно, что ход развития событий складывается не в пользу педагога.

Рассмотренные нами приемы, безусловно, не исчерпывают способы разрешения конфликтной ситуации и могут взаимодополнять друг друга.

Эффективность и качество действий педагога по предотвращению или разрешению конфликтной ситуации зависит от целого ряда факторов как субъективных (общая культура педагога, уровень его профессионального и личностного роста), так и объективных (дефицит времени, высокая степень сложности предконфликтной ситуации и др.).

Как совершенно справедливо отмечает А. А. Лобанов[109], педагог, оказавшийся в конфликтной ситуации, должен помнить о двух принципиально важных обстоятельствах.

Во-первых, процесс разрешения конфликта предоставляет педагогу дополнительные возможности для развития у школьников таких важных личностных характеристик, как способность анализировать

[109] Лобанов А. А. Основы профессионально-педагогического общения : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М. : ИЦ Академия, 2004. – С.152-163.

конфликтную ситуацию, мысленно предвосхищать развитие ее последствий, видеть в конфликте не только себя, но и другого, способность искать пути выхода из конфликтной ситуации, способность творить свое поведение. То есть конфликт является одним из факторов развития личности школьника.

Во-вторых, конфликта не следует бояться и избегать. Необходимо изучать особенности, характерные для протекания конфликтов, в том числе и педагогических, а также овладевать способами поведения в конфликтных ситуациях.

Очевидно, педагогу следует бояться не конфликта как процесса разрешения тех или иных противоречий. Ему важно позаботиться о том, чтобы не становится источником несправедливых действий по отношению к своим коллегам, ученикам и их родителям. К сожалению, часто именно учитель выступает в качестве своеобразного инициатора конфликта.

Остановимся более подробно на наиболее существенных для педагогической деятельности группах конфликтов, порождаемых действиями учителя, – дидактических и этических конфликтах.

Дидактическую группу конфликтов образуют непрофессиональные действия учителя, связанные с процессом обучения и вызывающие недовольство школьников: непонятное объяснение нового материала, усложненный наукообразный язык изложения, неумение связать тему урока с жизнью и неспособность заинтересовать учащихся своим предметом; несправедливое занижение отметки, разные отметки ученикам за одинаковые ошибки в письменных работах, выставление отметки без комментирования (например, «Садись – «три»); подмена функций отметок, когда отметка превращается в орудие наказания, мести и запугивания; манипулирование отметками, когда в классный журнал ставится «4», а в ученический дневник – «3», когда «единицы» в журнале «вдруг» превращаются в «четверки», а «тройки» – в «пятерки», когда в пустых клеточках журнала «неожиданно» появляются отметки, влияющие на итоговый результат за четверть или за учебный год.

Этические конфликты возникают вследствие нарушения учителем норм педагогической этики: словесные оскорбления учащихся; акцентирование внимания на тех или иных физических (природных) дефектах (недостатках) ученика (особенностей фигуры, заикании, невыговаривании некоторых букв); физические оскорбления учеников

(подзатыльники, дерганье за уши, выталкивание из класса, приподнимание с места за воротник и др.); попытках учителя вторгнуться в мир личных отношений подростков и старшеклассников (чтение вслух перехваченных записок учеников, публичное осуждение взаимных симпатий юношей и девушек, злоупотребление откровенностью школьников и разглашение секретов их личной жизни, доверенных учителю).

Как отмечает, А. А. Лобанов, неэтичное поведение учителя, способствующее созданию конфликтных ситуаций, может проявляться в чрезмерно эмоциональном аффективном выражении оценок и требований к учащимся в формах крика, различных ругательств и угроз. Истерические крики, несдержанные удары кулаком или ладонью по учительскому столу, топанье ногами перед школьниками, публичное разрывание ученической тетради и иные подобные реакции учителя вызывают протест школьников и провоцируют их к адекватным ответным действиям.

Однако ни для кого не секрет, что часто сам учитель становится объектом несправедливых упреков и притязаний со стороны школьников и их родителей. Поэтому мы считаем необходимым обратить Ваше внимание на способы организации этической защиты в этих случаях.

Этическая зашита представляет собой систему действий личности, направленных на защиту своего достоинства от посягательств со стороны того или иного субъекта.

Специфика педагогической деятельности не позволяет учителю в большинстве случаев использовать экономическую, правовую и иные формы защиты, не говоря уже о физической, поэтому речь идет об этической защите.

Действительно, Статья 43. «Обязанности и ответственность обучающихся» Закона «Об образовании в Российской Федерации» пункт 3. гласит: «Дисциплина в организации, осуществляющей образовательную деятельность, поддерживается на основе уважения человеческого достоинства обучающихся, педагогических работников. Применение физического и (или) психического насилия по отношению к обучающимся не допускается». Следовательно, физические способы защиты неприемлемы.

Экономическая защита, предполагающая финансовое возмещение педагогу ущерба, нанесенного школьником, представляется малоэффективной из-за экономической несостоятельности учащихся.

Правовые способы защиты довольно редко используются педагогами, а случаи судебной защиты от своих учеников практически не встречаются. Обращение учителя в суд с жалобой на своего ученика выглядит парадоксально. Ведь дети, к сожалению, порой даже не осознают, что своими словами и поступками они причиняют душевную боль своему наставнику.

Именно в силу этих аргументов этическая защита является наиболее приемлемым способом защиты личности педагога.

Исследователи этической защиты выделяют три ее основные функции и описывают различные способы их реализации.[110]

Первая функция – сохранение педагогом собственного достоинства в момент грубости, направленной в его адрес. Благодаря этой функции учитель выставляет заслон оскорблению, не принимает его и стремится показать школьнику недопустимость подобного обращения к людям и конкретно к себе.

Реализации этой функции могут способствовать такие приемы как «вопрос на воспроизведение», «вопрос об адресате», «наивное удивление».

«Вопрос на воспроизведение» заключается в том, что педагог ссылаясь на то, что он якобы недослышал или не понял, просит своего обидчика повторить фразу еще раз: «Простите, я не понял: как вы сказали?», «Извините, я не расслышал, не могли бы вы повторить?».

«Вопрос об адресате» и *«наивное удивление»* – это также обращение к обидчику с просьбой уточнить, не ошибся ли он (обидчик) адресом, понимает ли, кому он направил свою обидную фразу. Например: «Это вы мне?», «Разве так можно?».

Суть подобных приемов заключается в том, чтобы приостановить общение на низком уровне, которое пытается навязать ученик, нарушить логику его примитивных действий, подтолкнуть его к поиску иных, более приемлемых форм выражения своего недовольства. При этом важно позаботиться о том, чтобы обращение к ученику-обидчику содержало искреннее сожаление по поводу того, что педагогу не удалось расслышать или понять его фразу, искреннее желание услышать ее еще раз, искреннее удивление, что подобное обращение допущено

[110] Лобанов А.А. Основы профессионально-педагогического общения : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М. : ИЦ Академия, 2004. – С.152-163. https://docsportal.net/3391421/

по отношению к учителю. Этому могут способствовать соответствующие пластико-мимические выражения – поднятые вверх брови, широко раскрытые глаза, застывшая в недоумении поза, которые в совокупности со словами информируют ученика о недопустимости избранного им способа общения. В случае повторного грубого обращения со стороны ученика педагог может прибегнуть к тем же приемам, однако обязательно выражая при этом с помощью интонации голоса и подчеркивая подтекстом, что подобного обращения к себе он не желает слышать.

Вторая функция – корректировка поведения партнера с целью демонстрации ему иных, более культурных форм общения. Для реализации этой функции можно использовать такие приемы, как «окультуренное воспроизведение», «ссылка на свои слабости», «ссылка на личные особенности».

«Окультуренное воспроизведение» представляет собой произнесение фразы, повторяющей смысл обращения ученика-обидчика, но оформленной более корректно и культурно. Например, ученик, отвлекающийся во время объяснения учителя, но все же пытающийся записать за ним в свой конспект нужный материал, бесцеремонно выкрикивает: «Повторить можно!?» Окультуренное воспроизведение учителя может выглядеть следующим образом: «Если я вас правильно понял, уважаемый Николай, то вы хотели попросить: «Уважаемый Сергей Петрович, не могли бы вы повторить последнюю фразу, а то я не успел ее записать».

«Ссылка на свои слабости» – это имитирование педагогом принятия вины на себя из-за якобы имеющихся у него тех или иных недостатков. «Ты извини меня, пожалуйста, но, видимо, с годами мой слух несколько ухудшился, поэтому я не расслышал то, что ты сказал. Не мог бы ты повторить это еще раз и погромче», – обращается учитель к ученику, специально тихо и невнятно отвечающему у доски, словно он отбывает трудовую повинность.

«Ссылка на личные особенности» заключается в обозначении тех или иных принципиальных позиций, личностных особенностей, не позволяющих педагогу осуществлять общение на том низком уровне, который ему старается навязать ученик. «Ты уж извини, но в подобном тоне со мной даже директор школы не разговаривает», – обрывает учитель ученика, перешагнувшего грани приличия и перешедшего на

оскорбительные выражения в адрес педагога. Выражая сожаление о том, что приходится прерывать речь ученика, учитель одновременно заявляет ему свою твердую позицию о недопустимости подобного обращения к себе.

Третья функция – сохранение достоинства ученика, допустившего оскорбительные действия в адрес учителя. Реализация этой функции нацеливает педагога на то, чтобы предоставить возможности ученику-обидчику реабилитироваться, проявить свои позитивные качества и подняться на более высокие уровни общения.

Сохранению достоинства ученика могут способствовать такие приемы, как «оправдание поведения» и «проявление доброжелательности».

«*Оправдание поведения»* осуществляется путем оглашения педагогом доброго намерения ученика, которым он, видимо, пытался руководствоваться при обращении (пусть даже бестактном) к своему учителю. «Я понимаю, что ты хотел защитить честь друга. Я всегда ценю в людях преданность дружбе. Однако добрые дела необходимо делать добрыми средствами. Поэтому если бы ты обратился ко мне не так резко и раздражительно, а более корректно, то я проникся бы к тебе еще большим уважением».

«Проявление доброжелательности» осуществляется как своеобразное игнорирование сути оскорбительного действия ученика и акцентирование внимания на той или иной положительной детали, содержащейся в действии школьника. «Как хорошо, что ты помог нам! Без тебя нам было бы очень трудно», – говорит учитель ученику, подключившемуся к уборке класса лишь в самом конце. (До этого ученик не только не принимал участия в уборке, но бурно выражал свое недовольство по поводу того, что он пришел в школу учиться, а не убираться, что для уборки существуют уборщицы, которые получают за это зарплату.)

Мы неслучайно достаточно детально описали возможные способы и приемы этической защиты, которые могут быть использованы в критических ситуациях, с которыми Вы можете столкнуться в период педпрактики или своей профессиональной деятельности. Знание способов этической защиты и умелое их использование позволит Вам не только предвосхитить, но и достойно выйти из конфликтной ситуации.

5.7. Средства и виды педагогического общения

Средства общения как способ передачи информации и выражения отношения людей друг к другу в процессе их взаимодействия являются одной из важных характеристик общения.

Средства общения можно классифицировать по разным основаниям.

1. По степени контакта между общающимися различают непосредственное и опосредованное общение, прямое или косвенное.

Непосредственное общение, т.е. «лицом к лицу» имеет ряд преимуществ. Такой вид общения обеспечивает полный контакт между общающимися людьми, что позволяет им лучше узнать и понять друг друга. При таком общении имеется много каналов связи и используются практически все средства общения. Например, учитель, общаясь с учащимися непосредственно на уроках или во внеурочное время, использует разные средства воздействия на них (речь и все характеристики голоса, мимика, жесты и др.). При прямом контакте учитель и ученик обмениваются взглядами, словесной информацией, передают свое настроение, чувства, выражают отношение к событиям, происходящим в классе, в жизни школы, радуются и волнуются и т.п.

Опосредованное общение осуществляется через предметы, вещи другого человека, письма, СМИ. В практике работы учителя такой вид общения проявляется в форме проверки письменных работ учащихся, анкетировании и его последующего анализа, изучения их творческих работ и т.п.

2. По контингенту участников различают межличностное, межгрупповое, личностно-груповое общение.

Безусловно, в своей педагогической деятельности педагог выстраивает стратегию перечисленных выше отношений с учащимися, с коллегами, с родителями учащихся, исполняя различные роли, внутригрупповые, межгрупповые, индивидуальные, формальные роли. В учебно-воспитательном процессе учитель исполняет не только формальную роль дипломированного специалиста, деятельность которого регламентирована какими-либо нормативными документами. В зависимости от того, какие отношения выстраивает учитель с классом, он

может быть «строгим», «справедливым», «интересным», «придирчивым» и т.д. Еще большую роль в образовательном процессе играют межличностные отношения, характер которых определяется личностными особенностями педагога, системой нравственных норм, его ценностными ориентациями. Предпочтительными межличностными ролями для учителя будут роли «друга», «старшего товарища», «наставника», «защитника» и др. Педагог должен помнить, что характер межличностных отношений с учеником целиком зависит от демонстрируемой им модели поведения, его профессионализма, желания принять ученика таким, какой он есть, установить с ним продуктивный контакт, найти общие интересы и вовлечь в совместную творческую деятельность, проявить уважение и терпение по отношению к своему воспитаннику.

Существенно стимулирует внутригрупповое общение и взаимодействие обучающихся между собой организованная учителем *работа обучающихся в малых группах* (парами, по трое-пятеро человек)

Часто групповая работа требует от обучающегося принятия на себя какой-либо новой роли: «рассказчика», «учителя», «руководителя» или «подчиненного»; роли, определенной учебным заданием («туриста», «исследователя», «художника», «конструктора», «ученого» и пр.).

Группы могут выполнять одинаковые задания; разные, но равноценные задания; дифференцированные задания (чаще всего задания разного уровня трудности); задания на взаимное оценивание и пр.

Общение внутри групп, как правило, является деловым. Важно, чтобы все члены группы чувствовали себя нужными, вносили вклад в выполнение группового задания, корректно общались друг с другом.

Групповое общение служит укреплению межличностных связей в классе, налаживанию отношений между обучающимися, реализации творческих возможностей обучающихся при поддержке группы, взаимопомощи, сотрудничеству.

3. По длительности общение делится на кратковременное и длительное.

Безусловно, время общения оказывает влияние на его характер, продуктивность и результат. Часто время является катализатором прочности межличностных отношений. Краткосрочное общение поз-

воляет узнать своего партнера, решить актуальные для данного общения задачи. Так, учитель, приглашая родителя конкретного ученика для беседы, ставит перед собой задачу, разрешение которой требует совместной деятельности учителя и родителя. Такое общение прекращается сразу после того, как задача решена. Образовательный процесс, предметная, воспитательная деятельность учителя с учащимися протекает довольно длительное время и «оба партнера» проходят несколько стадий общения, достигая продуктивного педагогического общения, создавая коллектив единомышленников.

4. По степени ориентированности на собеседника и персонифицированности различают монологическое и диалоговое (диалогическое) общение.

Монологическое общение предполагает изложение одной позиции, точки зрения, конкретной информации. Оно осуществляется в форме устного сообщения; чтения вслух текста, предназначенного для запоминания, воспроизведения и применения; в форме инструктажа, пересказа, отчета.

Нужно обратить внимание на то, что монологическое общение может включать внешние признаки диалога. Например, опрос обучающихся, при котором они точно должны воспроизвести какую-то информацию (например, правило, перечень фактов и пр.), по форме диалогичен, но по основным содержательным характеристикам является монологом, как бы «разложенным на два голоса».

Настоящий *диалог* на уроке характеризуется наличием диалоговой ситуации, в которой присутствует возможность высказать различные суждения, предположения, собственные оценки. Такая ситуация изначально характеризуется неоднозначностью, возможностью множественных интерпретаций. Эмоциональный фон, на котором ведется настоящий диалог, серьезно отличается от эмоционального фона простого устного опроса. Обучающиеся выступают в диалоге как субъекты собственной деятельности и суждений, они проявляют заинтересованность, убежденность, демонстрируют эмоциональный отклик на реплики собеседников, готовность включиться в диалог.

5. По способу передачи познавательной, эмоциональной и оценочной информации различают вербальное и невербальное общение.

Общение, будучи сложным социально-психологическим процессом взаимопонимания между людьми, осуществляется по следующим основным каналам: речевому (вербальному) и неречевому (невербальному).

Вербальное общение

Вербальное общение осуществляется с помощью слов. С помощью речи в педагогической деятельности можно общаться устно и письменно, осуществлять информирование, познание, накопление и переработку знаний, конструировать и выражать свои мысли, выражать отношение, позицию, устанавливать новые контакты.

К *вербальным* или *речевым*, или *словесным средствам* общения можно отнести степень речевой свободы, культуру и правильность речи, эмоциональность, логичность, убедительность, обращенность речи.

Речь – форма общения, сложившаяся исторически в ходе материального преобразующей деятельности человека, опосредованная языком. В речи представлены внешний, чувственный, а также внутренний, смысловой аспекты. В ходе речевого общения происходит непрерывное кодирование и раскодирование информации. Речь включает процессы возникновения и восприятия сообщений либо для определения целей общения, либо для целей регуляции и контроля собственных действий. Очевидно, что речь педагога следует отнести к одному из главных средств профессионального общения. Речь как источник общения одновременно выступает и как источник информации, и как способ взаимодействия педагога и учащихся.

Основными функциями речи являются:

1) обозначающая (вещь, качество, действие, отношение);

2) регулирующая, предполагающая наличие умения подчиняться речевой инструкции, осуществлять саморегуляцию;

3) лексическая, направленная на отражение потенциальных смысловых связей слова с другими словами;

4) коммуникативная, позволяющая хранить и передавать опыт общения;

5) категориальная, позволяющая оперировать понятиями (выделять наиболее существенные признаки, свойства предметов, явлений, абстрагировать, обобщать, анализировать и т.п.).

Речь педагога должна отличаться логичностью, выразительностью, эмоциональностью, адресностью и это определяется степенью овладения речевой культурой. Язык может быть великолепным и ярким или наоборот, тусклым и невыразительным; эмоциональным и мертвым, ограниченным и богатым, в котором успешно используются метафоры, сравнения, гиперболы, афоризмы и т.п., придающие речи эмоциональность и красочность. Именно речь, по мнению С. Л. Рубинштейна, является и средством выражения своих мыслей, и средством воздействия на людей.

В процессе вербального педагогического общения важно соблюдать нормы языкового этикета и способствовать освоению этих норм обучающимися. Соблюдение языкового этикета демонстрирует уважение к субъектам общения, поддерживает желание общаться.

Нужно правильно и точно подбирать слова, осуществлять связи в предложениях на основе языковых норм, правильно ставить ударения, делать логически обоснованные акценты.

Темп, динамика (громкость) речи также характеризуют культуру вербального педагогического общения.

При этом речь педагога должна быть естественной, личностной. Она ни в коем случае не должна уподобляться речи консультантов-менеджеров, заучивших наизусть рекламные тексты вместе с интонациями, паузами, динамикой, и произносящих эти фрагменты так, как будто говорит не живой человек, а звуковоспроизводящее устройство.

Для современного педагога важным условием успеха является грамотность и свобода письменной речи. Общение с родителями в чатах, осуществление письменного рецензирования и другой письменной помощи обучающимся требует безукоризненного соблюдения языковых норм.

Некоторые принципы речевого общения

В ходе речевого общения важно придерживаться определенных принципов и правил[111]. Вот некоторые из них:

1. Не говори того, что ты считаешь ложным.

---

[111] Введенская Л. А., Павлова Л. Г., Кашаева Е. Ю. Русский язык и культура речи: учебное пособие для вузов. – Ростов н/Д: Изд-во «Феникс», 2003. – С.175-177.

2. Не говори того, для чего у тебя нет достаточных оснований.

3. Избегай непонятных выражений.

4. Избегай неоднозначности.

5. Будь краток (избегай ненужного многословия).

6. Будь организован.

Но так как целью речевого общения является не только максимально эффективная передача информации, то важно, по-видимому, обратить внимание на еще один *ведущий принцип коммуникации – принцип вежливости*, представляющий собой совокупность ряда максим.

1. Максима такта. Это максима границ личной сферы. В идеале любой коммуникативный акт предусматривает определенную дистанцию между участниками. Не следует затрагивать тем, потенциально опасных для участников общения (частная жизнь, индивидуальные предпочтения и т.д.).

2. Максима великодушия. Это максима необременения собеседника, она предохраняет его от доминирования в ходе коммуникативного акта. Хороший коммуникативный акт не должен быть дискомфортным для участников общения.

3. Максима одобрения. Это максима позитивности в оценке других («Не судите, да не судимы будете», «Не осуждай других»). Атмосфера, в которой происходит речевое взаимодействие, определяется не только позициями собеседников по отношению друг к другу, но и позицией каждого по отношению к миру и тем, совпадают ли эти позиции. Если оценка мира (позитивная или негативная) не совпадает с оценкой собеседника, то это сильно затрудняет реализацию собственной коммуникативной стратегии.

4. Максима скромности. Эта максима неприятия похвал в собственный адрес. Одним из условий успешного развертывания коммуникативного акта является реалистическая, по возможности объективная самооценка. Сильно завышенные или сильно заниженные самооценки могут отрицательно повлиять на установление контакта.

5. Максима согласия. Это максима неоппозиционности. Она предполагает отказ от конфликтной ситуации во имя решения более серьезной задачи – сохранения предмета взаимодействия, «снятия конфликта» путем взаимной коррекции коммуникативных тактик собеседников.

6. Максима симпатии. Это максима благожелательности, которая создает благоприятный фон для перспективного предметного разговора. Неблагожелательность делает речевой акт невозможным. Определенную проблему представляет так называемый безучастный контакт, когда собеседники, не будучи врагами, не демонстрируют доброжелательности по отношению друг к другу. Максима доброжелательности дает основание рассчитывать на положительное развитие речевой ситуации с намечающимся конфликтом.

Применение описанных принципов позволяет более успешно организовать речевое общение, повысить его эффективность.

Выявлены также операции педагогического общения, которые условно объединяются в несколько групп:

- организаторские (указания, советы, запреты, приказы …);
- оценочные (одобрение, похвала, порицание ...);
- эмоционально-коммуникативные (ирония, шутка, юмор ...);
- фасцинирующие (тон общения, дистанция ...).

Невербальное общение

Невербальное (бессловесное) общение предполагает использование жестов, взглядов, мимики и других средств. Невербальное общение способствует развитию коммуникативных возможностей человека, его способности к межличностным контактам. Невербальные средства являются вспомогательным компонентом общения. Они подготавливают, сопровождают, комментируют речь, вскрывают ее глубинное значение для общающихся людей.

Элементами невербальной коммуникации являются: оптико-кинетические средства (жесты, мимика, пантомимика), паралингвистические (качество голоса, его интенсивность, тембр, диапазон, тональность), экстралингвистические средства (паузы, интонации, темп речи, смех и пр.), пространственно-временные элементы коммуникации, визуальный контакт.

Кроме того, к невербальным средствам общения относится выбор социальной дистанции, расстояния для общения.

Выделяют четыре типа зон (расстояний) в общении.

1. *Интимное расстояние* (до 40 – 45 см) и соответствующая ему интимная зона общения. На этом расстоянии партнеры по общению чувствуют физическую близость друг другу. Это зона общения наиболее естественна для близких людей: супругов, родителей и детей,

братьев и сестёр. Проникновение чужого человека в интимную зону вызывает у человека дискомфорт, хотя он не всегда осознается. Вместе с тем, в процессе осуществления образовательной деятельности выделить полностью неприступную интимную зону, как правило, невозможно: дети сидят друг с другом за одним столом, иногда пользуются школьными принадлежностями друг друга и пр. Более того, в свободном общении дети естественно действуют в интимной зоне друг друга: толкаются, возятся, что чаще всего не раздражает их, а доставляет им радость и снимает стресс. Учитель должен понимать, что его проникновение в эту зону может создать дискомфорт в процессе учебной деятельности ученика (например, когда учитель стоит прямо за спиной, наклонился, читает, что ученик написал, показывает ошибку). Разумеется, когда учитель показывает ученику, как, например, надо держать пробирку, или маракас, или вязальный крючок, исправляет и корректирует постановку руки при письме, страхует во время прыжка, проникновение в интимную зону необходимо.

2. *Личное расстояние* (до 120 – 150 см) характерно для дружеского общения, сотрудничества. В личной зоне осуществляется работа в малых группах, и учитель, включаясь в работу такой группы, тоже входит в личное пространство обучающихся. Действовать иначе было бы нецелесообразно: учитель, пытающийся из-за стола докричаться до каждой из работающих групп, должен обладать очень высоким авторитетом, а учащиеся – очень высокой культурой общения, чтобы в этом случае процесс и атмосфера групповой деятельности не пострадали. Личная зона лучше всего подходит для передачи практического опыта. Поэтому бывают ситуации, когда учитель организует вокруг себя круг из учащихся, интуитивно или сознательно выстраивая радиус, характерный для личной зоны общения. Построенные таким образом учащиеся находятся достаточно близко, чтобы подробно наблюдать за показом, и в то же время достаточно далеко, чтобы не мешать друг другу и учителю. В личной зоне осуществляются индивидуальные беседы с учащимися, индивидуальные консультации.

3. *Социальное расстояние* (150 – 260-400 см) характерно для длительного общения с классом в целом. Чаще всего на этом расстоянии от класса находится учитель, ведущий фронтальную работу. Вообще-то для докладчика, выступающего перед аудиторией, более комфортно публичное расстояние. Но чаще всего размер класса, а также

его акустика обусловливают фронтальное общение учителя с учениками именно в социальной зоне. Социальное расстояние дает возможность видеть и контролировать класс в целом, передвигаться (учитель, работающий в личной зоне обучающихся, «зажат» их тесным кругом), пользоваться средствами, находящимися в разных пространственных зонах класса (например, переходить от обычной классной доски к интерактивной доске, к наглядному пособию, к столу). Находясь на социальном расстоянии, учитель успешно может выполнять функции модератора, организатора диспута, игры и пр. Социальное расстояние поддерживает психологическую дистанцию между учителем и учениками, подчеркивает разграничение их социальных ролей. Поэтому если, например, учитель хочет поставить ученика в ролевую позицию учителя, он, как правило, предлагает ему встать на свое учительское место (или сажает за свой стол), так как это сразу «задает тон» в общении нового «учителя» с остальными учениками.

4. *Публичное расстояние* – при разных условиях более 260-400 см – характерно для сценического выступления, доклада, лекции. Здесь надо обратить внимание на то, что у обучающихся необходимо формировать опыт публичных выступлений и иногда специально создавать условия, в которых будет необходимо обратиться к аудитории, расположенной на значительном расстоянии от выступающего. Формирование такого опыта может потребовать проведения урока или воспитательного дела, например, в актовом зале школы. Учитель или ученик, выступающий перед классом или несколькими классами в таких новых условиях (например, стоя на сцене), должен учитывать, что требования к организации педагогического общения в этом случае существенно изменяются. Он уже не только учитель или ученик, а артист или оратор. Публичное выступление обусловливает обзор всей фигуры выступающего, что повышает требования к внешнему виду, к манере держаться, к осанке. Кроме того, такое выступление требует либо значительно более высокой громкости, либо использования качественной звукоусиливающей аппаратуры.

Невербальное педагогическое общение осуществляется следующими средствами:

- Жестами
- Мимикой
- Пантомимикой.

Язык жестов и мимики

Для того, чтобы научиться понимать учеников и осуществлять полноценное педагогическое общение, нужно обратить внимание на язык жестов. Автор популярной книги «Язык телодвижений. Как читать мысли окружающих по их жестам» Аллан Пиз говорит о том, что основные коммуникативные жесты являются едиными для всего мира: улыбка указывает на радость, счастье, а нахмуренные брови – на печаль и недовольство, пожимание же плечами – на незнание, сомнение:

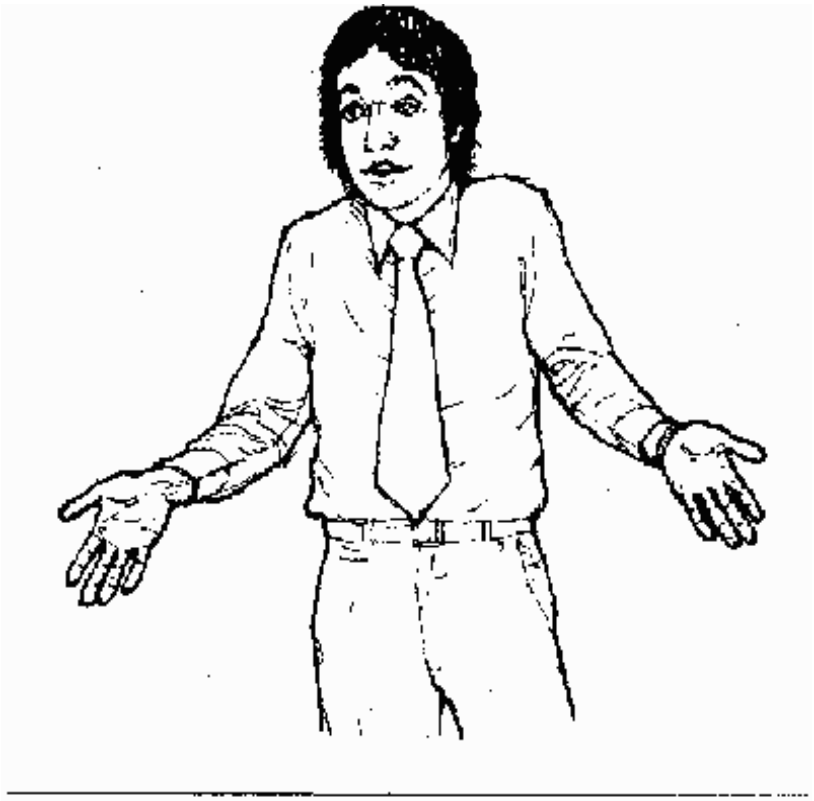


Рис.1. *Пожимание плечами*

Кивок головой означает утверждение, покачивание головой – несогласие или отрицание.

Такие жесты и мимику все понимают, но они не очень информативны. Гораздо важнее понимать совокупность жестов и мимики собеседника. Сам по себе отдельный жест может быть чрезвычайно многозначным. А. Пиз пишет: «Например, почесывание затылка может означать тысячу вещей: перхоть, блохи, выделение пота, неуверенность, забывчивость, произнесение неправды – в зависимости от того, какие другие жесты сопровождают это почесывание, поэтому для правильной интерпретации мы должны учитывать весь комплекс сопровождающих жестов.

Рис. 4. *Типичная поза критической оценки*

На рисунке показана совокупность жестов, которую можно истолковать как критическое отношение, критическая оценка. Главным здесь является жест «подпирание щеки указательным пальцем», в то время как другой палец прикрывает рот, а большой палец лежит под подбородком. Следующим подтверждением того, что слушающий относится к вам критически, является то, что ноги его крепко скрещены, а вторая рука лежит поперек тела, как бы защищая его; голова и подбородок враждебно наклонены. Если позу этого человека перевести с невербального языка на вербальный, то получится «Я не согласен с Вами, и мне не нравится то, что Вы говорите»[112].

В своей классификации А. Пиз представил наиболее распространенные, с его точки зрения, жесты и действия, о которых, на наш взгляд, Вам также следует знать:

[112] Пиз А. Язык телодвижений. Как читать мысли окружающих по их жестам [Электронный ресурс]. URL: https://modernlib.net/books/piz_allan/yazik_telodvizheniy_kak_chitat_misli_okruzhayuschih_po_ih_zhestam/read_1/ (Дата обращения 21.11.2020).

– *жесты ладони*: открытая ладонь, говорящая о правдивости, честности, преданности; пальцы собраны в кулак и виден только указательный палец – «указующий перст», сила, принуждение к действию;

– *жесты кистями и руками*: рука, охватывающая запястья, говорит о неоправданных ожиданиях и попытке самоконтроля; скрещенные руки с большими пальцами, направленными вверх, – оборонительное или негативное отношение к чему-либо;

– *жесты «рука к лицу»*: «рука к носу» указывает о недоверии к говорящему; потирание глаза – попытка блокировать ложь; почесывание шеи – сомнение, неуверенность; рука, поддерживающая голову, – скука, отсутствие интереса; поглаживание подбородка – принятие решения; потирание тыльной стороны шеи – сигнал неоправданных ожиданий;

– *барьеры из рук*: скрещенные на груди с ладонями, сжатыми в кулаки, говорят о враждебном отношении к партнеру; дотрагивание до предмета, расположенного вблизи другой руки, – стремление к достижению безопасности;

– *барьеры из ног*: перекрещенные руки и ноги указывают на негативное отношение, попытку защититься от чего-то.

Помните, важна не только сама информация, которую можно прочитать по жестам, но и её совпадение или несовпадение со словесными (вербальными) посылами. Например, тот же самый человек на рисунке мог бы честно озвучить свою позицию, вслух сказать о своем несогласии, а мог бы попытаться обмануть, высказав согласие и поддержку, тогда как невербальные сигналы свидетельствовали о противоположном. В первом случае имела бы место конгруэнтность слов и жестов, а во втором – неконгруэнтность. Часто люди интуитивно полагаются на невербальную информацию, чувствуя её достоверность.

Быстрота жестов, их наглядность, очевидность (или наоборот заторможенность, скрытность) зависят от возраста. Поэтому справедливо утверждение, что дети более честны, не умеют лгать. Попытки детской лжи «видны невооруженным глазом». Если пятилетний ребёнок сказал неправду родителям, он сразу после этого прикроет рот одной или обеими руками. Подросток так уже не сделает, он обведёт пальцами линию губ.

Рис. 5. *Ребенок обманывает*

Взрослый человек, скорее всего, прикоснется к носу, чтобы не прикрывать рот. С возрастом жесты вообще становятся более завуалированными, и читать их значительно труднее, чем детские.

Говоря о невербальной представленности человека в процессе общения, следует отметить особую роль, которую играет ***мимика*** – движение мышц лица. Наряду с жестами это одно из наиболее действенных средств эмоционального неречевого воздействия на человека, благодаря которому подчеркивается или дополняется то, что передается словами.

Мимикой человек передает другому всю гамму внутреннего эмоционального состояния. Американские психологи П. Экман и У. Фризен [113]создали фотоэталоны естественных мимических выражений основных эмоций. Шесть основных эмоций они представили следующим образом.

Удивление: брови округлены и высоко подняты, кожа под бровями натянута, горизонтальные морщины на лбу, рот открыт, челюсть опущена, зубы разъединены.

Страх: брови приподняты и сдвинуты, в центре лба появляются морщинки; верхние веки подняты, рот раскрыт, губы слегка напряжены, оттянуты в стороны или сильно напряжены и растянуты.

Отвращение: верхняя губа поднята, нижняя приподнята по направлению к верхней губе или опущена и слегка выпячена, нос наморщен, щеки подняты, нижние веки приподняты, под ними образуются морщинки, брови опущены.

[113] Бороздина, Г. Г. Психология делового общения. – М. : Инфра, 2004. – С. 34-38.

Радость: уголки губ оттянуты в стороны и приподняты, рот может быть приоткрыт или закрыт, зубы обнажены, щеки подняты, верхние веки спокойны, под нижними образуются морщины, у наружного уголка глаз появляются мимические морщинки.

Горе: внутренние уголки бровей подняты вверх, кожа между бровями треугольной формы, рот закрыт, уголки губ опущены, но не напряжены.

Гнев: брови опущены и сведены, между бровями вертикальные складки, верхние веки напряжены и приподняты, нижние веки также напряжены, глаза неподвижные, могут казаться выпученными, губы находятся в одном из двух положений (крепко сжаты или раскрыты, как при крике), ноздри могут быть расширены.

Исследования психологов показали, что все люди независимо от национальности и культуры, в которой они выросли, с достаточной точностью интерпретируют эти мимические конфигурации как выражение соответствующих эмоций. Однако каждая культура обладает своими «правилами проявления» эмоций, которые могут требовать подавления или маскировки одних эмоциональных выражений и частого проявления других. Так, представители западной цивилизации могут улыбаться, переживая неприятности, а японцы обязаны улыбаться, даже переживая горе.

В педагогическом общении невербальные средства очень важны. Многообразие мимических движений и их сочетаний позволяет педагогу выразить свое эмоциональное состояние, отношение к работе, поведению ученика; отразить заинтересованность, сочувствие и пр. Школьники сразу выделяют и предпочитают учителей с доброжелательным выражением лица. Дети любят педагогов с высоким уровнем внешней эмоциональности.

Школьников нелегко провести: они прекрасно отличают напускную строгость и просто серьезность в выражении лица, искреннюю веселость и «голливудскую улыбку». С помощью мимики учитель может одобрить ученика, который испытывает учебные затруднения, похвалить без слов.

Важный компонент педагогического общения – контакт глаз. Именно взгляд обеспечивает обратную связь в невербальном общении, показывает степень вовлеченности в общение, свидетельствует о состоявшемся обмене «невербальными репликами».

Не забывайте, что между вербальными и невербальными средствами общения существует своеобразное разделение функций: по словесному каналу передается чистая информация, а по невербальному – отношение к партнеру по общению.

Невербальное поведение человека неразрывно связано с его психическими состояниями и служит средством их выражения.

В процессе общения невербальное поведение выступает объектом истолкования не само по себе, а как показатель скрытых для непосредственного наблюдения индивидуально-психологических и социально-психологических характеристик личности.

На основе невербального поведения раскрывается внутренний мир личности, осуществляется формирование психического содержания общения и совместной деятельности. Люди довольно быстро приспосабливают свое вербальное поведение к изменяющимся обстоятельствам, но язык тела оказывается менее пластичным. Поэтому для педагога особенно важно формирование чувствительности к невербальным средствам общения, выработка навыков прочтения состояния другого по невербальным проявлениям, развитие умения выразить свое состояние невербальными средствами.

Исследователями невербальной составляющей педагогического общения разработаны следующие рекомендации для начинающих учителей:

«1. Необходимо выработать манеру правильно стоять перед учащимися на уроке (ноги на ширине 12-15 см, одна нога немного выдвинута вперед).

2. Жест педагога должен быть органичным и сдержанным, без широких взмахов и острых углов. Допустимое движение по классу: вперед – назад, а не в стороны.

3. Помните, что дети «читают» лицо учителя, поэтому не стоит нести в класс маску домашних забот и неурядиц.

4. Стремитесь держать в поле зрения всех учащихся, избегайте обращений к стенам и потолку»[114].

Таким образом, невербальные средства общения играют важную роль в деятельности учителя. Во-первых, они вносят дополнительную

[114] Елагина В. С., Немудрая Е. Ю. Основы педагогического общения: учебное пособие: курс лекций для студентов педагогических вузов. – 2-е изд. –Челябинск: НП «Инновационный центр «РОСТ», 2012. – С. 51.

информацию в вербальную коммуникацию. Во-вторых, комбинируются с вербальными средствами, передавая тот же смысл (например, интонация). В-третьих, помогают сохранить контакт между учителем и учащимися и регулируют поток речи.

Обратная связь – одно из важных средств педагогического общения. Механизмы и функции обратной связи подробно описаны Л. А. Петровской.

- Обратная связь должна носить скорее описательный, чем оценочный характер.
- Оценочная обратная связь усиливает защитное поведение.
- Обратная связь должна быть скорее конкретной, чем общей.
- Обратная связь должна учитывать потребности того, кто ее дает, а также потребности того, кому она предназначена. Если она служит исключительно потребностям дающего, то бывает деструктивной.
- Обратная связь должна относиться к такому поведению, которое ее получатель может изменить.
- Важным аспектом полезности обратной связи является ее своевременность.
- При передачи обратной связи следует избегать родительской позиции.

Коммуникативные умения представляют собой совокупность умений, включающих умения общаться, умения поддерживать и развивать точку зрения другого, умения обмениваться информацией, донести свое мнение или внутреннее состояние до другого, умение принимать другого таким, каков он есть, умение налаживать целесообразные отношения с участниками коммуникативного процесса, сближать точки зрения – свою и собеседника, управлять общением, вовремя вносить в него нужные коррективы, разрешать проблемы и конфликты между людьми, умение влиять на других.

Наиболее значимыми коммуникативными качествами педагога являются: общительность; эмпатичность; гибкость; доброжелательность; способность к сотрудничеству; эмоциональная привлекательность; соблюдение педагогического такта и др.

Важнейшее качество педагога – общительность. Оно формируется, развивается на основе потребности в общении – одной из социально обусловленных потребностей человека.

Эмпатичность является одним из важных коммуникативных качеств педагога. Эмпатичность – это постижение эмоционального состояния, проникновение – вчувствование в переживания другого. В процессе межличностного взаимодействия учитель должен уметь эмоционально откликнуться на проблемы ученика, быть способным поставить себя на место ребенка, взглянуть на события с его позиций.

Гибкость – еще одно профессионально важное качества педагога, предполагает гибкость мышления и поведения. Большое значение имеют умственная подвижность, способность включаться в совершенно новые взаимосвязи уже известное содержание, использовать возможность выбора при решении проблем, возникающих в педагогической деятельности, быстро менять приемы действий в соответствии с новыми условиями.

Совокупность таких качеств как общительность, гибкость, эмпатичность формируется на основе искреннего интереса к партнеру, к его деятельности, желания работать вместе, принимать участие в общем деле.

Способность к сотрудничеству интегрирует, вбирает в себя комплексные умения: формулировать свою точку зрения, слушать и слышать другого, разрешать разногласия с помощью логической аргументации, не переводить логические противоречия в плоскость личных отношений, поощрять активность другого и своевременно проявлять свою инициативу; оказывать эмоциональную поддержку тому, кто в этом особо нуждается; предоставлять другому возможность утвердиться, попробовать силы в разных видах деятельности; стать на позицию другого и координировать разные точки зрения, осуществляя обмен мнениями; органически сочетать «ролевые» и «межличностные» отношения. Способность к сотрудничеству предполагает открытость и готовность к любым формам взаимодействия.

Эмоциональная привлекательность, внешняя привлекательность учителя, его способность расположить к себе ученика манерой поведения не уступает по значимости всем перечисленным выше качествам.

Внешность учителя воспринимается в комплексе и целостности всех ее признаков. Внимание учащихся обращается не только к тому, что говорит учитель, но и на то, как он выражает свои чувства в мимических и пантомимических движениях. Его приятные манеры поведения, открытость, уважение с которым он относится к ученику, все это

помогает и учителя и учащимся быстро адаптироваться в любой обстановке.

Педагогический такт учителя включает в себя повышенную чуткость к окружающим и умение найти такую форму общения с другой личностью, которая позволила бы сохранить обоим чувство собственного достоинства. По мнению А. А. Бодалева «общение является таким видом взаимодействия людей, в котором участвующие в нем лица своим внешним обликом и поведением оказывают более или менее сильное влияние на притязания и намерения на состояния и чувства друг друга».[115]

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Чем профессиональное педагогическое общение отличается от общения в быту?
2. Назовите известные Вам уровни общения.
3. Что такое вербальное и невербальное общение?
4. Каковы средства невербального общения?
5. Зачем педагогу нужно знать о невербальных сигналах в общении?
6. Какие зоны (территории) общения, коммуникативные дистанции вы знаете?
7. Назовите известные Вам стили педагогического общения. Какой стиль Вы бы хотели реализовать в своей педагогической деятельности?
8. Какое влияние оказывает изменения стиля общения на весь педагогический процесс (урок, педагогическую ситуацию)?
9. Осуществите целостное наблюдение за классом во время посещения уроков и во внеурочное время (на переменах, во время дежурства, в столовой и т.п.), выявите и обозначите проблемы в области межличностного общения между учащимися, учащимися и классным руководителем, учащимися и учителями-предметниками.
10. Проведите поаспектный анализ урока, используя Программу наблюдения за коммуникативной деятельностью учителя на уроке (см. Приложение 1).

---

[115] Бодалев А. А. Личность и общение: избранные труды. – М., 1983. – С. 65.

11. Используя тестовую карту оценки коммуникативной деятельности учителя, разработанную А. А. Леонтьевым, оцените свой стиль общения с учащимися (см. Приложение 3.1.). Оцените свое поведение или поведение учителя, с которым вы работали на педагогической практике. При обсуждении постарайтесь обосновать, какие действия учителя (или ваши действия) вызвали те или иные оценки.

12. Из перечисленных ниже качеств выпишите те, которые характеризуют авторитарный, демократический и либеральный стиль педагогического общения: единолично решает все вопросы; определяет положение и цели взаимодействия; не проявляет интереса к школьным проблемам; отсутствует контроль за деятельностью учащихся; активно-положительное отношение к окружающим; умение прогнозировать; отчужденность; отсутствие доверия; высокая требовательность к себе и другим, субъективно оценивает результаты деятельности; организует условия для самореализации; глубокое понимание школьников, целей и мотивов их поведения; не позволяет проявить самостоятельность и инициативу; стремление минимально включаться в деятельность; строгий контроль за деятельностью учащихся; привлечение школьников к выполнению общих дел; адекватная оценка возможностей школьников; акцентирует внимание на негативных поступках; демонстративное подчеркивание своего доминирующего положения; взаимоприятие; инициатива учащихся оценивается отрицательно или отвергаться; стимулирование к творчеству; обособленность; доверие, снятие с себя ответственности за результаты деятельности; открытое и свободное обсуждение проблем; реализует тактику невмешательства; совместное решение проблем; равнодушие. Результаты оформите в таблице.

Стиль педагогического общения		
Демократический	**Либеральный**	**Авторитарный**

13. Проанализируйте свое невербальное поведение. Какими несловесными средствами вы пользуетесь чаще всего? Отрефлексируйте собственную деятельность в этом плане и составьте список саморекомендаций, которые помогут исправить типичные ошибки использования невербалики в процессе общения.

Приложение 1

ПЛАН АНАЛИЗА УРОКА С ПОЗИЦИИ ОСУЩЕСТВЛЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

1. Общая характеристика урока: тема, цель, задачи, основные этапы, методы и формы организации образовательной деятельности, применение ИКТ и других средств.

2. Монологическое или диалогическое общение преобладало на уроке?

3. Была ли организована работа по группам? Как общались между собой члены групп?

4. Как было организовано вербальное и невербальное общение на уроке? Поддерживало ли невербальное общение вербальное?

5. Каковы были виды речевой деятельности учителя и обучающихся (говорение, то есть свободная речь учителя и обучающихся и ее характеристики: информирование, инструктаж, объяснение, отчет, доказательство, полемика и пр.; письменная речь, слушание, чтение)?

6. Хронометраж речи учителя и обучающихся. Насколько обосновано было такое распределение времени речевого общения?

7. Каков преобладающий стиль педагогического общения на уроке (авторитарный, демократический, либеральный)?

8. Каковы невербальные характеристики комфортности общения на уроке (позы обучающихся и учителя, дистанции (интимная дистанция, личная, социальная, публичная)?

9. Общий вывод о педагогической целесообразности выбранных и реализованных средств педагогического общения на уроке.

Приложение 2

ОРИЕНТИРОВОЧНАЯ СХЕМА ИЗУЧЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ НА УРОКЕ[116]

1. Стиль общения учителя с учащимися

- стиль руководства учащимися;
- выявление преобладающего стиля педагогического общения;
- продуктивность преобладающего стиля общения;
- соответствие выбранного стиля возрастным и индивидуальным психологическим особенностям учащихся;
- соответствие выбранного стиля индивидуальным особенностям учителя;
- уровень общения учителя с учащимися (примитивный, манипулятивный, стандартизованный, конвенциональный, игровой, деловой, духовный).

2. Стиль отношения учителя к учащимся

- выявление преобладающего стиля отношений педагога к учащимся и его эффективность (активно-положительный, пассивно-положительный, ситуативный, пассивно-отрицательный, активно-отрицательный);
- позиция учителя с учащимися в контакте (позиция «взрослого», «родителя», «ребенка»);
- соответствие стиля отношения и позиции учителя индивидуальным и возрастным особенностям учащихся.

3. Средства общения

- особенности речи учителя (степень речевой свободы, культура и правильность речи, эмоциональность, логичность, убедительность, обращенность речи и др.);
- особенности невербальных средств общения учителя (жесты, мимика, поза, особенности внешнего вида, тембр голоса, интонация, темп речи, контакт глазами);
- выявление операций педагогического общения (указания, советы, запреты, вопросы, одобрение, порицание, ирония, тон общения и проч.);

---

[116] См. Калинова О.В., Молчанова О.Н. Психологические аспекты педагогической практики. – М., 1997.

- адекватность применяемых средств общения, их соответствие содержанию урока и методам обучения.

4. Оценочная деятельность учителя на уроке

- характеристика обратной связи (описательная, оценочная, «на языке чувств», конкретность и своевременность обратной связи);
- формы оценочных педагогических обращений (отсутствие оценки, опосредствованная оценка, неопределенная оценка, позитивные и негативные оценки);
- адекватность осуществляемой оценки и ее эффективность;
- соответствие обратной связи индивидуальным особенностям учащихся.

5. Барьеры педагогического общения

- выявление факторов, препятствующих нормальному течению педагогического общения (барьер «боязни класса», незнание или игнорирование возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, недостаток внимания к собеседнику, барьеры межличностного понимания, связанные с феноменами «стереотипизации», эффекта «ореола», «проекций» и др., несовпадение речевого сообщения и его невербального сопровождения, неумение слушать и проч.)
- анализ педагогических ошибок и причин их вызывающих.

6. Профессионально значимые характеристики учителя

- проявление качеств, важных для педагогического общения (доброжелательность, искренность, гибкость, открытость и др.);
- выявление коммуникативных умений учителя (эмоциональная и поведенческая саморегуляция, конструктивное разрешение конфликтных ситуаций, способность к эмпатии, создание необходимого эмоционального настроя, способность адекватно оценить, личностные черты и эмоциональные состояния учащихся, умение правильно интерпретировать высказывания и невербальные проявления учащихся и т.д.).

Приложение 3

НЕКОТОРЫЕ МЕТОДИКИ АНАЛИЗА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

1. Тестовая карта оценки (самооценки) стиля коммуникативной деятельности учителя *(по А. А. Леонтьеву)*

Инструкция:

Студенту предлагается проанализировать свои особенности педагогического общения и оценить степень проявления каждой характеристики в соответствии с предложенной схемой по 7-бальной системе:

Доброжелательность	7 6 5 4 3 2 1	Недоброжелательность
Заинтересованность	7 6 5 4 3 2 1	Безразличие
Поощрение инициативы	7 6 5 4 3 2 1	Подавление инициативы
Открытость (свободное выражение чувств, отсутствие «маски»)	7 6 5 4 3 2 1	Закрытость (стремление держаться за социальную роль, тревога за свой престиж, боязнь недостатков)
Активность (все время в общении держит учащихся в «тонусе»)	7 6 5 4 3 2 1	Пассивность (не управляет процессом общения, пускает его на самотек)
Гибкость – (легко схватывает и разрешает возникающие проблемы, конфликты)	7 6 5 4 3 2 1	Жесткость (не замечает изменений в настроении аудитории, настроен на себя)
Дифференцированность в общении – (индивидуальный подход)	7 6 5 4 3 2 1	Отсутствие дифференцированности в общении (нет индивидуального подхода к обучаемым).

Обработка и анализ результатов. При интерпретации данных следует помнить о том, что в них отражаются субъективные представления человека о самом себе, которые могут лишь частично соответствовать реальному положению дел. Поэтому, предложенная схема может быть использована как таблица экспертной оценки особенностей педагогического общения. Каждый эксперт работает независимо. По-

сле чего, находится усредненная оценка. Экспертная оценка сравнивается с показателями самооценки, в случае несовпадения этих данных, анализируются причины такого расхождения.

2. Определение уровня невербальной компетентности (*по Г. Я. Розену*)

Инструкция:

Прочитайте внимательно каждый вопрос и выберете один из предложенных вариантов ответа (а, б, в).

1. Хорошо ли Вы разбираетесь в языке жестов?

а) да; б) и да, и нет; в) нет.

2. Чувствительны ли Вы к чужим нуждам?

а) да, чувствителен; б) не знаю; в) нет, не чувствителен.

3. Сразу ли Вы замечаете, что кому-то стало скучно при разговоре с Вами?

а) сразу; б) верно нечто среднее; в) не замечаю вообще.

4. Вы умеете слушать других?

а) да, умею; б) и да, и нет; в) нет, не умею.

5. Всегда ли Вы одинаково обходительны в общении?

а) да, всегда; б) в зависимости от обстоятельств; в) никогда.

6. Можете ли Вы тотчас определить, что кто-то из собеседников осуждает Вас?

а) да, могу; б) не всегда; в) нет, не могу.

7. Всегда ли Вы верно оцениваете других людей?

а) да, всегда; б) от случая к случаю; в) никогда.

8. Можете ли Вы сразу почувствовать, что вызываете у собеседника симпатию, расположение?

а) да, могу; б) и да, и нет; в) нет, не могу.

9. Способны ли Вы предсказать, между кем из Ваших знакомых может завязаться дружба?

а) да, способен; б) не знаю; в) нет, не способен.

10. Всегда ли Вы чувствуете, что у собеседника есть что-то скрытое на уме?

а) да, всегда; б) в зависимости от обстоятельств; в) не всегда.

11. Умеете ли Вы вовремя почувствовать, когда не следует быть слишком настойчивым?

а) да, умею; б) когда как; в) нет, не умею.

12. Часто ли люди приходят к Вам со своими проблемами?

а) часто; б) от случая к случаю; в) редко.

13. Как Вы думаете, всегда ли Вам удается распознать ложь?

а) думаю, что всегда; б) не знаю; в) думаю, что нет.

14. Сразу ли Вы чувствуете, что собеседник находится в плохом расположении духа?

а) да, сразу; б) и да, и нет; в) нет, не сразу.

15. Предчувствуете ли Вы, что собеседник может вот-вот неожиданно разрыдаться (или взорваться)?

а) да, предчувствую; б) когда как; в) нет, не предчувствую.

Ключ: ответы «а» – 2 балла; «б» – 1 балл; «в» – 0 баллов.

Обработка результатов: Вначале суммируйте оценки по пунктам опросника, затем преобразуйте сырые баллы в стены с помощью таблицы.

Стены	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**
Баллы	0	1-4	5-8	9-12	13	14-17	18-21	22-25	26-29	30

1 - 3 ст. – низкий уровень невербальной компетентности. Лица, отнесенные к этой группе, поглощены своими собственными проблемами и недостаточно внимательны к проблемам других. Они обнаруживают неспособность к установлению отношений и пониманию характера межличностного взаимодействия, в которое они вовлечены.

4 - 7 ст. – умеренный уровень невербальной компетентности.

8 - 10 ст. – высокий уровень невербальной компетентности. Лица, отнесенные к этой группе, характеризуются поглощенностью проблемами других людей и невниманием к своим собственным. Они также обнаруживают способность к установлению отношений и умению прочитывать контекст межличностных отношений.

3. Определение стиля взаимодействия[117]

Инструкция: Внимательно прочтите каждое утверждение и оцените по 5-ти бальной системе частоту проявления того или иного действия в Вашем обычном взаимодействии с другими людьми.

[117] Психолого-педагогическое образование: технологический аспект. Учебно-методическое пособие / Под ред. Е. Н. Селиверстовой, В. А. Зобкова, Л. А. Романовой, О. В. Филатовой – Владимир: Маркарт, 2001.

№	*Действия*	*Часто*				*Редко*
1	Указываю людям, что надо делать	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
2	Выслушиваю мнения других людей	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
3	Даю возможность другим участвовать в принятии решения	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
4	Даю возможность другим действовать самостоятельно	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
5	Настойчиво объясняю, как надо что-либо делать	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
6	Обучаю людей умению работать	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
7	Советуюсь с другими	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
8	Не мешаю другим работать	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
9	Указываю, когда надо делать работу	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
10	Учитываю успехи других	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
11	Поддерживаю инициативу	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
12	Не вмешиваюсь в процесс определения целей деятельности другими	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
13	Показываю, как надо работать	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
14	Иногда даю возможность другим принимать участие в обдумывании проблемы	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
15	Внимательно выслушиваю собеседников	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
16	Если вмешиваюсь в дела других, то по-деловому	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
17	Мнения других не разделяю	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
18	Прилагаю усилия с целью улаживания разногласий	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
19	Стараюсь улаживать разногласия	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
20	Считаю, что каждый должен применять свой талант как может	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**

Обработка результатов:

А. Действия 1, 5, 9, 13, 17 – указывают на приверженность к *авторитарному* (директивному стилю*).*

Б. Действия 3, 7, 11, 15, 19 – свидетельствуют о выраженности *демократического* (*коллегиального стиля)*.

В. Действия 4, 8, 12, 16, 20 – являются индикаторами *невмешательства (либерального стиля)* в действия других людей.

Г. Действия 2, 6, 10, 14, 18 – дают основание судить о приверженности к *деловому стилю*.

В каждой группе максимально можно набрать 25 балов.

20 и более баллов свидетельствуют о том, что опрашиваемый является приверженцем стиля А, Б, В, или *Г*.

Если в какой-то группе набрано ***12-14 баллов***, значит опрашиваемый склонен иногда проявлять данный стиль взаимодействия.

Общий показатель (по всему опроснику) в ***70-80 баллов*** указывает на устремленность к взаимодействию с людьми.

Показатель в ***30-40 баллов*** характеризует пассивность личности в групповой деятельности.

Относительно данного задания, как и в отношении предыдущих, также желательно сопоставление самооценочных характеристик с оценками со стороны – от учащихся, коллег. Именно на основе такого сравнения возможна сознательная коррекция педагогом своего индивидуального стиля педагогической деятельности.

4. Определение типичного способа реагирования, или состояния «Я»[118]

Инструкция:

Прочитайте представленные ниже высказывания и оцените степень своего согласия с каждым из них в баллах от 0 до 10.

1. Мне порой не хватает вдержки.
2. Если мои желания мешают мне, то я умею их подавлять.
3. Родители, как более зрелые люди, должны устраивать семейную жизнь своих детей.
4. Я иногда преувеличиваю свою роль в каких-либо событиях.
5. Меня провести нелегко.
6. Мне бы понравилось быть воспитателем.
7. Бывает, мне хочется подурачиться, как маленькому.

[118] Барлас Т. В. Популярная психология: От конфликта к обретению «Я» – М.: издательский центр «Академия», 1997.

8. Думаю, что я правильно понимаю все происходящие события.

9. Каждый должен выполнять свой долг.

10. Нередко я поступаю не как надо, а как хочется.

11. Принимая решение, я стараюсь продумать его последствия.

12. Младшее поколение должно учиться у старших, как ему следует жить.

13. Я, как и многие люди, бываю обидчив.

14. Мне удается видеть в людях больше, чем они говорят о себе.

15. Дети должны безусловно следовать указаниям родителей.

16. Я – увлекающийся человек.

17. Мой основной критерий оценки человека – объективность.

18. Мои взгляды непоколебимы.

19. Бывает, что я не уступаю в споре лишь потому, что не хочу уступить.

20. Правила оправданы лишь до тех пор, пока они полезны.

21. Люди должны соблюдать все правила, независимо от обстоятельств.

Ключ:

1 4 7 10 13 16 19 Дитя (Д)

2 5 8 11 14 17 20 Взрослый (В)

3 6 9 12 15 18 21 Родитель (Р)

Обработка результатов. Подсчитываются баллы отдельно для каждого состояния «Я». Максимальное количество баллов свидетельствует, что опрашиваемый склонен проявлять именно данный способ реагирования или данное состояние «Я», наиболее присуще ему.

5. Определение стратегии поведения в конфликтной ситуации *(тест К. Томаса)*[119]

Автор настоящей методики исходит из того, что конфликт имеет не только негативную – деструктивную функцию, но и позитивную – продуктивную функцию. Отсюда, задача – не просто элиминировать конфликт, а управлять им, стимулируя продуктивное поведение участников конфликтной ситуации.

Им создана 2-мерная модель регулирования конфликта, в основу которой положено два признака: продуктивность и направленность

[119] Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании: Учебное пособие: В 2 кн. – 2-е изд. перераб. и доп. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002.

внимания на свои интересы или интересы другого. Модель содержит пять способов регулирования конфликта: соперничество, сотрудничество, компромисс, избегание, приспособление. Наименее продуктивно избегание, компромисс занимает среднее положение, соперничество основано только на учете своих интересов, приспособление – на учете интересов другого. Наиболее продуктивно сотрудничество.

Инструкция: Выберите из двух суждений то, которое Вам кажется более правильным.

1. а) Иногда я предоставляю другим возможность взять на себя ответственность за решение спорного вопроса.

б) Чем обсуждать то, в чем мы расходимся, я стараюсь обратить внимание на то, с чем мы оба согласны.

2. а) Я стараюсь найти компромиссное решение.

б) Я стараюсь уладить дело с учетом всех интересов другого и своих собственных.

3. а) Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.

б) Я старюсь успокоить другого и, главным образом, сохранить наши отношения.

4. а) Я стараюсь найти компромиссное решение.

б) Иногда я жертвую своими собственными интересами ради интересов другого человека.

5. а) Улаживая спорную ситуацию, я все время стараюсь найти поддержку у другого.

б) Я стараюсь сделать все, чтобы избежать бесполезного напряжения.

6. а) Я пытаюсь избежать возможных неприятностей для себя.

б) Я стараюсь добиться своего.

7. а) Я стараюсь отложить решение спорного вопроса с тем, чтобы со временем решить его окончательно.

б) Я считаю возможным в чем-то уступить, чтобы добиться другого.

8. а) Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.

б) Я первым делом стараюсь ясно определить, в чем состоят все затронутые интересы и спорные вопросы.

9. а) Думаю, что не всегда стоит волноваться из-за возникших разногласий.

б) Я предпринимаю усилия, чтобы добиться своего.

10. а) Я твердо стремлюсь добиться своего.

б) Я пытаюсь найти компромиссное решение.

11. а) Первым делом я стараюсь определить, в чем состоят все затронутые интересы и спорные вопросы.

б) Я стараюсь успокоить другого и, главным образом, сохранить наши отношения.

12. а) Зачастую я избегаю занимать позицию, которая может вызвать споры.

б) Я даю возможность другому в чем-то остаться при своем мнении, если он идет также навстречу мне.

13. а) Я предлагаю среднюю позицию.

б) Я настаиваю, чтобы было сделано по-моему.

14. а) Я сообщаю точку зрения другому и спрашиваю о его взглядах.

б) Я пытаюсь показать другому логику и преимущество моих взглядов.

15. а) Я стараюсь успокоить другого и, главным образом, сохранить наши отношения.

б) Я стараюсь сделать все необходимое, чтобы избежать напряженности.

16 . а) Я стараюсь не задеть чувств другого.

б) Я пытаюсь убедить другого в преимуществах моей позиции.

17. а) Обычно я настойчиво пытаюсь добиться своего.

б) Я стараюсь сделать все, чтобы избежать бесполезной напряженности.

18. а) Если это сделает другого счастливым, я дам ему возможность настоять на своем.

б) Я даю возможность другому в чем-то остаться при своем мнении, если он идет также мне навстречу.

19. а) Первым делом я стараюсь определить, в чем состоят все затронутые интересы и спорные вопросы.

б) Я стараюсь отложить решение спорного вопроса с тем, чтобы со временем решить его окончательно.

20. а) Я пытаюсь немедленно преодолеть наши разногласия.

б) Я стараюсь найти наилучшее сочетание выгод и потерь для нас обоих.

21. а) Ведя переговоры, я стараюсь быть внимательным к желаниям другого.

б) Я всегда склоняюсь к прямому обсуждению проблемы.

22. а) Я пытаюсь найти позицию, которая находится посередине между моей позицией и точкой зрения другого человека.

б) Я отстаиваю свои желания.

23. а) Как правило, я озабочен тем, чтобы удовлетворить желания каждого из нас.

б) Иногда я предоставляю возможность другому взять на себя ответственность за решение спорных вопросов.

24. а) Если позиция другого кажется ему очень важной, я постараюсь пойти навстречу его желаниям.

б) Я стараюсь убедить другого прийти к компромиссу.

25. а) Я пытаюсь показать другому логику и преимущество моих взглядов.

б) Ведя переговоры, я стараюсь быть внимательным к аргументам другого.

26. а) Я обычно предлагаю среднюю позицию.

б) Я почти всегда стремлюсь удовлетворить интересы каждого из нас.

27. а) Зачастую я стремлюсь избежать споров.

б) Если это сделает другого человека счастливым, я дам ему возможность настоять на своем.

28. а) Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.

б) Улаживая ситуацию, я обычно стремлюсь найти поддержку у другого.

29. а) Я предлагаю среднюю позицию.

б) Думаю, что не всегда стоит волноваться из-за возникающих разногласий.

30. а) Я стараюсь не задеть чувств другого.

б) Я всегда занимаю такую позицию в споре, чтобы мы совместно могли добиться успеха.

Ключ:

Соперничество*: 3а, 6б, 8а, 9б, 10а, 13б, 14б, 16б, 17а, 22б, 25а,28а.*

Сотрудничество*: 2б, 5а, 8б, 11а, 14а, 19а, 20а, 216, 23а, 26б, 28б, 30б.*

***Компромисс**: 2а, 4а, 7б,10б, 12б, 13а, 18б, 20б, 22а, 24б, 26а, 29а*

***Избегание**: 1а, 5б, 7а, 9а, 12а, 15б, 17б, 19б, 21а, 23б, 27а, 20б.*

***Приспособление**: 1б, 3б,4б, ба, 11б, 15а, 16а, 18а, 24а, 25б, 27б, 30а.*

Обработка результатов

Пользуясь ключом, подсчитайте, сколько ответов соответствует каждому из способов регулирования конфликта.

Определите, какой или какие из них являются наиболее типичными для Вашего поведения и оцените степень продуктивности такого способа разрешения конфликта.

Часть 6
ОСНОВНЫЕ ЛИЧНОСТНЫЕ НОВООБРАЗОВАНИЯ ПОДРОСТКА И СТАРШЕГО ШКОЛЬНИКА

Подростковый возраст – один из самых важных и, одновременно, сложных периодов в жизни любого человека. Именно в этот отрезок времени происходит становление личности, закладывается личностный фундамент. Подросток самоопределяется, примеряя на себя различные социальные роли. Он сравнивает себя с другими и опытным путем отсекает модели поведения, которые оказываются для него неподходящими. Именно в этот период у человека меняются ценности, появляются новые стереотипы, формируется собственная точка зрения.

Это время можно назвать мостиком между двумя жизнями: детской и взрослой. Не случайно переходный период считается наиболее сложной психологической стадией в жизни человека. Этот период считается довольно болезненным и тяжелым, поэтому необходимо знать, как справиться с проблемами, которые могут возникнуть именно в подростковом возрасте.

В период педагогической практики Вам, вероятнее всего, предстоит общаться с учащимися, переживающими этот возрастной период, поэтому мы сочли необходимым включить настоящий раздел в предлагаемое Вам пособие.

6.1. Подростковый и юношеский возраст: особенности развития личности и самосознания

Подростковый возраст – этап онтогенеза, охватывающий период от 10-11 до 13-14 лет, совпадающий в современной российской школе со временем обучения детей в V-VIII классах школы. Начало подросткового возраста характеризуется появлением ряда специфических черт, важнейшими из которых являются стремление к общению со сверстниками, стремление утвердить свою самостоятельность, независимость, автономию. Основная особенность подросткового периода – резкие, качественные изменения, затрагивающие все стороны развития и становления личности. Однако необходимо учитывать, что время появления и проявления тех или иных психологических особенностей и

новообразований может значительно варьировать у конкретного школьника: проходить раньше или позже.

Центральное личностное новообразование подросткового возраста *– становление нового уровня самосознания,* характерной чертой которого является чувство взрослости – отношение подростка к самому себе как к взрослому, желание показать свою «взрослость» другим, стремление быть признанным в мире взрослых. Постоянный контроль со стороны взрослых, требование подчинения и послушания, зависимость и опека, от которых подросток всеми силами стремится освободиться, считая себя достаточно взрослым, чтобы принимать самостоятельные решения и действовать по своему усмотрению, – весьма существенные факторы в возникновении подросткового кризиса, в появлении различных форм протеста.

Существенным признаком нового уровня самосознания является также «открытие» подростком своего внутреннего мира, возникновение интереса к себе, способности и потребности в познании своих возможностей и особенностей, стремление понять себя, свое сходство с другими людьми и свое отличие – уникальность и неповторимость. Это порождает у подростка стремление к самоутверждению, самовыражению и самоанализу. Если до подросткового возраста развитие «Я-концепции» регулируется с помощью внешних стандартов (оценки значимых других), то у старших подростков основой регуляции становятся стандарты внутренние: впервые появляются собственные представления о том, что является наиболее важным. Самооценка подростка зачастую уже базируется не на оценке взрослых, а на собственной оценке своих личностных свойств и качеств. С подросткового возраста формируется представление о «Я» – идеальном. Сопоставление реальных и идеальных представлений о себе становится подлинной основой «Я-концепции» школьника. Подростковый возраст можно считать сензитивным периодом в развитии личностной рефлексии.

В подростковый период происходит расширение жизненного пространства, социального окружения. Это прежде всего проявляется в возникновении особого комплекса потребностей, выражающегося в стремлении выйти за рамки школы и приобщиться к жизни взрослых. Но самая существенная трансформация жизненного пространства происходит во временном измерении: возникает осознанная связь буду-

щего и настоящего. Старший подросток перестает смотреть на будущее с позиции настоящего, начиная рассматривать настоящее из будущего. Отсутствие отдаленной ориентации, ситуативность поведения в этом возрасте часто сочетаются с задержками и отклонениями в развитии личности подростка, о чем свидетельствуют материалы психологического изучения трудных подростков и подростков правонарушителей.

Для внутренней позиции подростка становится очень значимой новая потребность – найти и занять удовлетворяющее его положение в группе сверстников, завоевать авторитет, уважение, симпатию и внимание товарищей. Это ведет к повышению реакции конформности подростка по отношению к подростковой компании (стремление ничем не выделяться в среде сверстников, быть «как все»), к усилению реакции группирования (стремление подростка в группу сверстников, тяга к сплочению с ними) и реакции имитации (подражание кому-либо из сверстников, чаще – более популярному, преуспевающему, более «взрослому»). Чувство принадлежности к «подростковой» общности и определенной группе внутри этой общности, часто отличающейся не только интересами и формами проведения досуга, но и одеждой, языком и т.п., имеет существенное значение для развития личности подростка, влияя на формирующиеся у него нормы и ценности.

Неумение, невозможность добиться приемлемого статуса в коллективе сверстников чаще всего является причиной трудностей в поведении и приводит к тяжелым переживаниям. Субъективная значимость для подростка сферы его общения со сверстниками значительно контрастирует с явной недооценкой этой значимости взрослыми, особенно учителями. Необходимо учитывать, что если все переживания, интересы, стремления подростка остаются сосредоточенными на проблемах сугубо школьной жизни – уроках, отметках, то можно говорить об определенном нарушении в развитии личности, задержке развития, о том, что ребенок не подготовлен к переходу на новую возрастную ступень.

Для понимания подросткового возраста, выбора правильного направления и форм работы необходимо иметь в виду, что этот возраст относится к так называемым критическим периодам жизни человека.

Кризис подросткового возраста проходит три фазы:

- негативную, или предкритическую, – фазу ломки старых привычек, стереотипов, распада сформировавшихся ранее структур;

- кульминационную точку кризиса (в подростковом возрасте – это, как правило, 13 лет, хотя возможны значительные индивидуальные варианты);

- посткритическую фазу, т.е. период формирования новых структур, построения новых отношений и т.п.

В психологической литературе описаны два основных пути протекания возрастных кризисов.

Первый, наиболее распространенный, – *кризис независимости*. Его симптомы – *строптивость, своеволие, упрямство, негативизм, обесценивание взрослых, отрицательное отношение к их требованиям, ранее выполнявшимся, протест-бунт, ревность к собственности (требование подростка не трогать ничего у него на столе, не входить в его комнату, а главное – «не лезть ему в душу»).* Подросток пытается утвердить позицию – «Я уже не ребенок». Он как бы провоцирует запреты, специально «принуждает» взрослых к ним, чтобы иметь затем возможность проверить свои силы в преодолении этих запретов, отвоевать свою самостоятельность и независимость. Именно через это столкновение подросток узнает себя, свои возможности, удовлетворяет потребность в самоутверждении, у него возникает чувство уверенности в себе и способность полагаться на себя, формируются способы поведения, позволяющие ему и в дальнейшем справляться с жизненными трудностями. При этом важно иметь в виду, что интенсивность кризисных симптомов и способы их выражения достаточно различны.

Другой тип подросткового кризиса – *кризис зависимости*. Его симптомы – *чрезмерное послушание, зависимость от старших или сильных, регресс к старым интересам, вкусам, формам поведения.*

Кризис зависимости – это возврат назад, к той своей позиции, к той системе отношений, которая гарантировала эмоциональное благополучие, чувство уверенности и защищенности. Подросток утверждает позицию – «Я ребенок и хочу оставаться им». Когда подростковый возраст проходит гладко и бесконфликтно, осуществляясь по типу «кризиса зависимости», в дальнейшем могут проявиться либо запоздалый, а потому особенно болезненный и бурно протекающий кризис (в 17-18 лет и даже позже), либо затяжная инфантильная позиция «ребенка»,

характеризующая человека в период молодости и в зрелом возрасте. С точки зрения развития наиболее благоприятным оказывается протекание подросткового возраста в форме кризиса независимости.

Возраст ранней юности (15-17 лет) обычно совпадает с обучением в IX, X и XI классах общеобразовательной школы. Переход от подросткового к раннему юношескому возрасту связан с резкой сменой внутренней позиции, заключающейся в том, что устремленность в будущее становится основной направленностью личности и проблема выбора профессии, дальнейшего жизненного пути находится в центре внимания, интересов и планов старшеклассников. Основным новообразованием в ранней юности является «готовность к личностному и жизненному самоопределению» (*И. В. Дубровина*), характеризующаяся активным процессом понимания самого себя, своего места в обществе и своего назначения в жизни. Формирование жизненных планов, жизненной перспективы приводит к коренному изменению отношения учащихся к школе, учению, к отметкам, оценкам себя и окружающих. Выбор будущей профессии составляет самое ядро процесса самоопределения. Психолого-педагогическая помощь школьнику в профессиональном самоопределении должна быть направлена на создание условий для самостоятельного решения проблем, на содействие пробуждению собственной активности молодого человека.

В раннем юношеском возрасте в развитии самосознания школьников происходят существенные изменения: повышается значимость системы собственных ценностей, усиливается личностный аспект самовосприятия, совершается переход от частных самооценок отдельных качеств личности к общему целостному отношению к себе, замена двухполюсной самооценки (хороший – плохой) неопределенными, амбивалентными суждениями. В старшем школьном возрасте усиливается критичность и самокритичность, проявляется самостоятельность в суждениях, происходит интенсивное развитие оценочных способностей. Однако личностная рефлексия в ранней юности несколько теряет аффективную окрашенность по отношению к «Я» человека и осуществляется на более спокойном эмоциональном фоне. Наблюдается в этом возрасте и рост самоуважения.

Юношеский возраст сензитивен для формирования ценностных ориентаций как устойчивого образования личности, как основы жиз-

ненной позиции, способствующей становлению мировоззрения и мировосприятия школьника, его отношения к окружающей действительности, к самому себе. Своеобразный фокус мировоззренческих поисков юности – проблема смысла жизни.

Расширение временной перспективы вглубь (охват более длительных отрезков времени) и вширь (включение своего личного будущего в круг социальных изменений, затрагивающих общество в целом) – необходимая предпосылка постановки мировоззренческих проблем.

Особенностью юношеской рефлексии о смысле жизни является совмещение ближней и дальней перспективы, представлений о своем реальном и идеальном «Я». Вопрос о смысле жизни ставится в ранней юности глобально и на него ждут универсального, годного для всех ответа, кроме того, юношей и девушек отличает стремление к максимализму («все или ничего»), что может привести к потере чувства реальности, к определенной неудовлетворенности настоящей жизнью.

Центральной особенностью самосознания старшеклассников является осознание собственной индивидуальности, неповторимости и непохожести на других. Как следствие этого осознания, может возникнуть внутреннее напряжение, порождающее чувство одиночества. Это чувство усиливает потребность в общении и одновременно повышает его избирательность.

В юношеском общении отмечают две противоречивые тенденции: расширение его сферы, с одной стороны, и растущая индивидуализация, с другой. Первая проявляется в особом феномене, получившем название «ожидание общения» и выступающем в самом поиске его, в постоянной готовности к контактам. Что касается второй тенденции, то о ней свидетельствует высокая избирательность в дружеских привязанностях, подчас максимальная требовательность к общению в диаде. Неформальное общение подчинено таким мотивам, как поиск наиболее благоприятных психологических условий для общения, ожидание сочувствия и сопереживания, жажда искренности и единства во взглядах, потребность в самоутверждении. Старший школьник обнаруживает самый высокий, по сравнению с другими возрастами, уровень тревожности во всех сферах общения, но особенно резко возрастает у него тревожность в общении с родителями и с теми взрослыми, от которых он в какой-то мере зависит.

Необходимо отметить, что в переходный период от детства к взрослости особенно интенсивно развивается восприятие себя как человека определенного пола, включающее специфические для юношей и девушек потребности, мотивы, ценностные ориентации, отношения к представителям другого пола и – соответственно этим образованьям – формы поведения. Выделяют (*Х. Ремшмидт*) следующие *факторы*, влияющие на успех или неуспех освоения половой роли: 1) половые роли родителей, семейные установки и качество отношений родителей с ребенком. Отрицательно здесь могут сказываться: несчастная юность, пренебрежение к сексуальности, слишком близкие отношения между родителями и ребенком, препятствия контакту с ровесниками и взаимоотношениям со сверстниками другого пола; 2) личностные особенности. Отрицательно влияют: чрезмерная интроверсия, аскетическое поведение, слишком сильные интеллектуализация и идентификация с одним из родителей; 3) неблагоприятными факторами являются также физические недостатки, изоляция от группы из-за недостатка социальных способностей или из-за принадлежности к отверженному меньшинству. Для педагогов важен учет связанных с полом и половой идентификацией особенностей личности, что поможет им не только дифференцировать свои ожидания и требования по отношению к юношам и девушкам, но и продвинуться в направлении гораздо большей адресности общения и в общечеловеческом плане, и в специально педагогическом.

В подростковом и юношеском возрасте у девочек обнаруживаются более высокие показатели по эмоциональности, чувствительности, сентиментальности, интуитивности, мягкости, склонности к фантазиям, тогда как у мальчиков – по рассудочности, реалистичности, практичности. В 12-15 лет мальчики представляются скорее как настойчивые, напористые, независимые, самоуверенные, смелые, конфликтные, своенравные, бесцеремонные, склонные винить в неудачах окружение, а девочки – скорее как покорные, зависимые, неуверенные в себе, осторожные, доброжелательные, послушные, тактичные, склонные винить в неудачах себя. Однако в возрасте 16-17 лет эти различия уже не прослеживаются. В 12-15 лет мальчики менее добросовестные, чем их сверстницы, они более непостоянны, переменчивы, легкомысленны, небрежные, меньше считаются с моральными нормами. Уро-

вень самооценочной тревожности (восприятие человеком относительно нейтральных ситуаций как содержащих угрозу самооценке, представлению о себе и переживание вследствие этого сильного волнения, тревоги, страха) у девушек выше, чем у юношей.

В сфере самосознания также существуют половые различия. Если, судить по самоописаниям, в 14-15 лет девочки гораздо больше мальчиков озабочены тем, что о них думают другие, значительно более ранимы, чувствительны к критике, насмешкам и т.д. Девичьи самоописания более субъективны и говорят в основном об испытываемых чувствах, чаще отрицательных. Юношеские самоописания более динамичны, акцент в них делается на появление новых интересов, видов деятельности и т.п. Мальчики склонны считать себя более сильными, энергичными, властными и деловыми, чем девочки. При этом мальчики – подростки нередко переоценивают свои способности и положение среди сверстников, не любят признавать свои слабости и недостаточно прислушиваются к информации, которая противоречит их завышенной самооценке. Девочки более самокритичны.

Следует отметить, что коммуникативные черты и стиль общения юношей и девушек не совсем одинаков. Это касается уровней общительности, эмпатии и характера аффиляции. Чувство принадлежности к группе сверстников и общение с ними для юношей значительно важнее, чем для девушек. Содержание совместной деятельности и собственный успех в ней значат для юношей больше, чем для девушек. Общение девушек выглядит более пассивным, зато более дружественным и избирательным. Девушки в среднем эмоционально чувствительнее и восприимчивее юношей, превосходят последних по потребности и способности к самораскрытию, передаче другим интимной и личностно-значимой информации о себе, своем внутреннем мире. Юноши больше ценят надежность друга, интеллектуальную общность, а девушки – сопереживание, эмпатию, уступчивость. Юноши больше тяготеют к экстенсивному, а девушки к интенсивному общению. Начиная с подросткового возраста, девочки чаще мальчиков говорят о желании иметь друга противоположного пола и более ориентированы на друзей старше себя. Они также чувствуют себя более уверенно при общении с юношами, тогда как последние чаще переживают тревожность и напряженность.

Что касается профессионального самоопределения, здесь тоже существуют определенные половые различия. Осведомленность юношей о различных современных профессиях выше, а сама дифференциация профессиональных интересов начинается у них раньше и проявляется четче, чем у девушек. Юноши критичнее оценивают свои возможности и требовательнее относятся к своей будущей профессий; девушки в этом отношении пассивнее и легче мирятся с неудачами, придавая большее значение устройству личной, семейной жизни.

Выявленные половые различия показывают необходимость индивидуализации воспитания и обучения, ломки привычных стереотипов и стандартов, ориентированных на усредненных, среднестатистических индивидов.

6.2. Особенности развития познавательной и мотивационной сферы личности в подростковом и юношеском возрасте

«К познавательным психическим процессам относятся психические процессы, связанные с восприятием и переработкой информации. В их число входят ощущения, восприятие, представления, память, воображение, мышление, речь. Именно благодаря этим процессам человек получает сведения об окружающем его мире и о себе.

Психические явления в данной группе процессов не только имеют существенные различия, но и тесно взаимосвязаны между собой. Поэтому очень часто о них говорят как об интеллектуальной сфере человека или как о когнитивных процессах.

Развитие психических познавательных процессов протекает неравномерно. На первых этапах возрастного становления прежде всего происходит развитие процессов, обеспечивающих контакт человека с внешней средой через наглядные образы. К числу таких процессов относятся ощущения и восприятия. Вместе с тем следует отметить, что к подростковому возрасту ощущения ребенка достаточно развиты. Поэтому характеристики ощущений в этот период вряд ли следует рассматривать с точки зрения наиболее ярких отличительных черт развития психических познавательных процессов. Данный вывод в полной мере относится и к восприятию.

Наиболее яркой отличительной чертой психических познавательных процессов для данного возраста являются тенденции развития мышления, речи, воображения и памяти, т. е. тех процессов, которые,

по мнению многих авторов, составляют суть когнитивной сферы психики человека.

Интересующий нас возраст условно можно разделить на два подпериода. Первый – собственно подростковый возраст (11–15 лет) и второй – юность (16–19 лет). Подобное разделение в значительной степени объясняется особенностями не только физического, но и когнитивного развития.

Развитие познавательных процессов, и особенно интеллекта, в подростковом и юношеском возрасте имеет две стороны – количественную и качественную. Количественные изменения проявляются в том, что подросток решает интеллектуальные задачи значительно легче, быстрее и эффективнее, чем ребенок младшего школьного возраста. Качественные изменения прежде всего характеризуют сдвиги в структуре мыслительных процессов: важно не то, какие задачи решает человек, а каким образом он это делает. Поэтому наиболее существенные изменения в структуре психических познавательных процессов у лиц, достигших подросткового возраста, наблюдаются именно в интеллектуальной сфере.

Развитие мышления в подростковом возрасте

Особенно заметные изменения происходят в развитии мышления. Мышление является высшим психическим познавательным процессом. Суть данного процесса заключается в порождении нового знания на основе творческого отражения и преобразования человеком действительности.

В подростковом возрасте прежде всего продолжает развиваться теоретическое мышление. Используемыми в младшем школьном возрасте операциями становятся формально-логические. Подросток в состоянии достаточно легко абстрагироваться от конкретного, наглядного материала и рассуждать словесно. На основе общих посылок он уже может строить гипотезы, проверять или опровергать, что свидетельствует о приоритетном развитии у него логического мышления.

В отличие от младших школьников у ребенка, достигшего подросткового возраста, проявляется способность оперировать гипотезами при решении интеллектуальных задач.

Причем, сталкиваясь с необходимостью решить задачу, которая для него является новой, в большинстве случаев подросток стремится использовать разнообразные подходы к ее решению, стараясь найти

наиболее эффективный из них. Данные способности возникают не сами по себе, а формируются и развиваются в процессе школьного обучения, при овладении знаковыми системами, принятыми во многих современных науках.

Таким образом, одной из наиболее существенных особенностей подросткового возраста является то, что в процессе обучения ребенок осваивает на логическом уровне все мыслительные операции. Поэтому не случайно, характеризуя данную стадию развития мышления, Ж. Пиаже определяет ее как стадию формальных операций. Причем главной особенностью развития мышления в этом возрасте является то, что постепенно отдельные умственные операции превращаются в единую целостную структуру.

Следующая особенность развития мышления подростков заключается в способности анализировать абстрактные идеи, искать ошибки и логические противоречия в абстрактных суждениях. Благодаря этому у детей подросткового возраста отмечается возникновение интереса к разнообразным абстрактным философским проблемам, в том числе к религиозным, политическим, этическим и др. Подростки начинают рассуждать об идеалах, о будущем, приобретают новый, более глубокий и обобщенный взгляд на мир, т. е. у них происходит становление мировоззрения, что самым непосредственным образом, конечно, связано с интеллектуальным развитием.

Развитие восприятия и памяти в подростковом возрасте

Кроме того, что подросток приобретает взрослую логику мышления, у него отмечается дальнейшее развитие таких познавательных процессов, как восприятие и память.

Развитие восприятия в подростковом возрасте в значительной степени также зависит от процесса обучения, а точнее от тенденции усложнения учебных программ по мере взросления ребенка. Например, на уроках геометрии, черчения и т. п. у ребенка постепенно формируются и развиваются способности воспринимать косвенные признаки предметов, мысленно трансформируя их до уровня, позволяющего адекватно идентифицировать воспринимаемый объект. Таким образом появляется умение видеть сечения объемных фигур, читать чертежи и пр.

Память занимает особое место среди психических познавательных процессов. Многими исследователями память характеризуется как

«сквозной» процесс, обеспечивающий преемственность психических процессов и объединяющий их в единое целое.

В качестве критериев при классификации видов памяти чаще всего используют такие признаки, как характер психической активности, характер целей деятельности, продолжительность сохранения материала.

Усложнение и значительное увеличение объема изучаемого материала приводит к качественной перестройке в организации мнемических процессов. Чаще всего дети, достигнув подросткового возраста, продолжая обучение, вынуждены отказаться от дословного заучивания с помощью повторений. В процессе усложнения обучения и развития интеллектуальных способностей дети начинают трансформировать текст или другой учебный материал, облегчая его запоминание и воспроизведение. Осваивают разнообразные мнемонические приемы, а воспроизводя учебный материал, большинство детей уже достаточно легко передают смысл прочитанного.

В подростковом возрасте активно развивается логическая память и быстро достигает такого уровня, что ребенок переходит к преимущественному использованию этого вида памяти, а также произвольной и опосредованной памяти. Вместе с тем на фоне доминирующей позиции логической памяти у подростка замедляется развитие механической памяти, что может приводить к возникновению ряда негативных явлений. Так, вследствие появления в школе многих новых учебных предметов значительно увеличивается количество информации, которую необходимо механически запоминать. Однако в связи с этими тенденциями развития у многих подростков возникают проблемы с запоминанием, и они жалуются на плохую память. Причем подобные жалобы у подростков могут встречаться даже чаще, чем у младших школьников. Вероятно, данная проблема является одной из причин, обусловливающих интерес подростков к способам улучшения запоминания.

Исследования особенностей мнемических процессов подростков показали, что в этом возрасте мышление определяет особенности функционирования памяти, а не наоборот, как это было в младшем школьном возрасте. Теперь процесс воспроизведения информации в значительной степени обусловлен особенностями мыслительных процессов, так же как процесс запоминания, который сводится у подростка

к установлению логических отношений внутри запоминаемого материала. Поэтому воспроизведение информации заключается в восстановлении материала по этим отношениям.

Развитие воображения в подростковом возрасте

Воображение – это процесс преобразования представлений, отражающих реальную действительность, и создание на этой основе новых представлений.

По мере взросления ребенок постепенно приобретает практический жизненный опыт и определенные трудовые навыки. При этом следует иметь в виду, что воображение неразрывно связано с развитием мышления и памяти. Поэтому чем выше уровень развития мышления, чем богаче практический опыт, тем более сложные формы воображения могут проявляться у человека.

Данная тенденция в подростковом возрасте прежде всего проявляется в том, что ребенок все чаще обращается к творчеству. Некоторые подростки начинают писать стихи, серьезно заниматься рисованием и другими видами творчества. Следует подчеркнуть, что воображение подростка менее продуктивно, чем воображение взрослого человека. Однако воображение подростка не только существенно богаче фантазии ребенка более младшего возраста, но и является неотъемлемой частью его психической жизни, что позволило Л. С. Выготскому высказать предположение о том, что фантазия подростка – это игра ребенка, переросшая в фантазию. Вместе с тем фантазии ребенка выполняют еще одну значимую функцию – регуляторную. Неудовлетворенность потребностей и желаний подростка в реальной жизни легко воплощается в мире его фантазий. Поэтому воображение и фантазии в ряде случаев приносят успокоение, снимая напряженность и устраняя внутренний конфликт.

Развитие речи в подростковом возрасте

В подростковом и раннем юношеском возрасте продолжается активное развитие навыков чтения, монологической и письменной речи.

Так, основная особенность развития чтения выражается в переходе от умения бегло и выразительно, а самое главное – правильно читать к способности декламировать наизусть.

Иные изменения происходят в развитии монологической речи. Они заключаются в переходе от умения пересказывать небольшое произведение или отрывок текста к способности самостоятельно готовить

устное выступление, вести рассуждения, высказывать мысли и аргументы.

В свою очередь, письменная речь улучшается в направлении от способности к письменному изложению до самостоятельного сочинения на заданную или произвольную тему.

Анализируя изменения, которые происходят с развитием речи и чтения у детей в подростковом возрасте, можно утверждать, что развитие данных психических процессов в значительной степени определяется особенностями развития мышления. Поэтому особое значение в речевом развитии ребенка приобретает соединение и взаимопроникновение мышления и речи. В подростковом возрасте эта линия развития проявляется в умении составлять план устного или письменного текста, а в раннем юношеском возрасте (в старших классах) ребенок уже в состоянии составить план речи, выступления и следовать ему.

Особенности развития психических познавательных процессов в юношеском возрасте

Есть основание полагать, что интеллектуальное развитие человека при достижении им возраста, охарактеризованного как «юность», продолжается. Однако граница между подростковым и юношеским возрастом настолько тонка, что более целесообразным является объединение подросткового и юношеского возраста в один возрастной период.

Тем не менее, характеризуя развитие психических познавательных процессов в период юности, следует сказать, что в старших классах школы развитие познавательных процессов детей достигает такого уровня, что они оказываются практически готовыми к выполнению всех видов умственной работы взрослого человека, включая самые сложные. Познавательные процессы школьников приобретают такие качества, которые делают их более совершенными и гибкими, причем развитие средств познания очень часто опережает собственно личностное развитие детей.

Развитие мышления в юношеском возрасте

С завершением подросткового возраста и переходом в юношеский возраст прежде всего отмечается прогрессирующее развитие теоретического мышления. Юноши уже мыслят логически, в состоянии заниматься теоретическими рассуждениями и самоанализом. Они с

еще большей легкостью, чем подростки, могут размышлять на нравственные, политические и другие темы, практически не доступные интеллекту детей младшего возраста.

К старшему школьному возрасту дети усваивают многие научные понятия, обучаются пользоваться ими в процессе решения различных задач. Это означает сформированность у них теоретического, или словесно-логического, мышления. Одновременно продолжается интеллектуализация всех остальных познавательных процессов.

Главная тенденция развития когнитивной сферы может быть охарактеризована как продолжающееся развитие общих специальных способностей детей на базе основных ведущих видов деятельности: учения, общения и труда.

Продолжающееся в юношеском возрасте развитие абстрактно-логического мышления предопределяет появление не только нового интеллектуального качества, но и соответствующей потребности. Все чаще ребята начинают вести споры об отвлеченных предметах, о которых они ничего не знают, например об устройстве мироздания. Для многих детей абстрактная возможность кажется интереснее и важнее действительности, поскольку нет никаких ограничений, кроме логических.

В юношеском возрасте начинают наиболее отчетливо проявляться особенности мышления, обусловленные половыми различиями. Так, по мнению И. С. Кона, «склонность к абстрактному мышлению типична главным образом для юношей. Хотя девочки в этом возрасте лучше учатся и превосходят мальчиков по успеваемости, их познавательные интересы менее определенны и дифференцированы и они лучше решают конкретные, чем абстрактные, задачи. Художественно-гуманитарные интересы превалируют у них над естественнонаучными. Что же касается мечтательности, то она связана не столько с интеллектуальными, сколько с характерологическими особенностями».

Одна из особенностей юношеского возраста заключается в том, что широта интеллектуальных интересов часто сочетается в ранней юности с разбросанностью, отсутствием систематизированности взглядов и подходов, адекватной оценки своих возможностей. Многие юноши склонны преувеличивать уровень своих знаний, особенно умственных возможностей.

Вместе с тем в этом возрасте появляется немало безразличных, скучающих юношей и девушек, которым учеба кажется совершенно неинтересной по сравнению с воображаемой «подлинной» жизнью. Подобное явление отчасти может быть объяснено рутинностью и монотонностью учебного процесса в школе, не дающего простора индивидуальным способностям и инициативе учащихся. Кроме того, вероятно, некоторым ребятам не под силу сложная учебная программа, они не хотят учиться, а лишь формально «отсиживают» уроки.

Развитие внимания в юношеском возрасте

В этом же возрасте у подростков отмечается определенная внутренняя противоречивость развития внимания. Объем внимания, способность длительно сохранять его интенсивность и переключаться с одного предмета на другой с возрастом увеличиваются и при достижении юношеского возраста находятся на весьма высокой ступени развития. Вместе с тем внимание становится более избирательным, существенно зависящим от направленности интересов. Поэтому подростки и юноши часто жалуются на свою неспособность сконцентрироваться на чем-то одном, рассеянность и хроническую скуку. Д. Хэмилтон считает, что «невоспитанность» внимания, неумение сосредоточиваться, переключаться и отвлекаться от каких-то стимулов и раздражителей является одной из главных причин плохой успеваемости и некоторых других проблем ранней юности.

6.3. Особенности развития эмоционально-волевой сферы личности в подростковом и юношеском возрасте

Эмоциональная сфера проходит длинный путь эволюции – от примитивной чувственной, аффективной реакции у животного к высшим чувствам человека. Чувства человека – это чувства исторического человека.

Динамическое значение эмоционального процесса может быть двояким: эмоциональный процесс может повышать тонус, энергию психической деятельности и может снижать, тормозить ее. Развитие эмоций неразрывно связано с развитием личности в целом.

Типичные различия эмоциональных особенностей личности могут выражаться в сильной или слабой эмоциональной возбудимости, а

также в большей или меньшей эмоциональной устойчивости. Эти различия в эмоциональной возбудимости и устойчивости существенно характеризуют темперамент человека.

Подростковый возраст представляет собой период, когда влияние эмоций на духовную жизнь наиболее очевидно.

Переживания становятся глубже, появляются более стойкие чувства, эмоциональное отношение к ряду явлений жизни делается длительнее и устойчивее, значительно более широкий круг явлений социальной действительности небезразличен подростку и порождает у него различные эмоции.

«***Чувство взрослости***». Как отмечалось многими авторами, центральным образованием в сфере чувств подростка становится «чувство взрослости». Возникшее у подростка, оно проявляется как субъективное переживание готовности быть полноправным членом коллектива взрослых, выражающееся в стремлении к самостоятельности, желании показать свою «взрослость», добиваться, чтобы старшие уважали достоинство его личности, считались с его мнением.

По мнению К. Левина, подросток находится в положении маргинальной личности (этим термином в социологии обозначают личность, принадлежащую двум культурам). Подросток больше не хочет быть в сообществе детей и в то же время знает, что он еще не взрослый. Характерными чертами поведения маргинальной личности являются эмоциональная неустойчивость и чувствительность, застенчивость и агрессивность, эмоциональная напряженность и конфликтные отношения с окружающими, склонность к крайним суждениям и оценкам.

Ключевыми признаками проявления «чувства взрослости» можно считать следующие:

- Подражание внешним признакам взрослости: курение, игра в карты, употребление вина, особый лексикон, стремление к взрослой моде в одежде и прическе, косметика, украшения. Приемы кокетства, способы отдыха, развлечений, ухаживания. Это самые легкие пути достижения взрослости и самые опасные.

- Равнение подростков-мальчиков на качества «настоящего мужчины». Это сила, – смелость, мужество, выносливость, воля, верность в дружбе и т. п. Средством самовоспитания часто становятся занятия спортом. Интересно отметить, что многие девушки в настоящее время также хотят обладать качествами, которые всегда считались мужскими.

- Социальная зрелость. Она возникает в условиях сотрудничества ребенка и взрослого в разных видах деятельности, где подросток занимает место помощника взрослого.
- Интеллектуальная взрослость. Она выражается в стремлении подростка что-то знать и уметь по-настоящему. Это стимулирует развитие познавательной деятельности, содержание которой выходит за пределы школьной программы. Значительный объем знаний у подростков – результат самостоятельной работы. Учение приобретает у таких школьников личный смысл и превращается в самообразование.

Особая напряженность чувств в подростковом возрасте

Чувства подростка чрезвычайно напряжены. Сотрудники Л. И. Божович описали характерный для подростка «аффект неадекватности» – бурную неуправляемую реакцию ребенка, не соответствующую по выраженности вызвавшему ее поводу. Их исследования показали, что в основе «аффекта неадекватности» лежит несоответствие самооценки, как правило низкой для подростков, высокому уровню притязаний.

Подросткам значительно чаще, нежели младшим детям, кажется, что родители, учителя и сверстники о них дурного мнения, и это порой вызывает депрессивные состояния. С переходом из подростковой фазы развития в юношескую положение улучшается. После 15 лет снова происходит рост самоуважения, ослабевает застенчивость, устойчивее становится самооценка, хотя озабоченность собой у юношей все-таки выше, чем у детей.

В. Р. Кисловская, изучившая с помощью проективного теста возрастную динамику тревожности, нашла, что подростки наиболее тревожны в отношениях с одноклассниками и родителями и наименее – с посторонними взрослыми и учителями. Старшие школьники обнаружили самый высокий по сравнению с другими возрастами уровень тревожности во всех сферах общения, но особенно резко возрастает у них тревожность в общении с родителями и теми взрослыми, от которых они в какой-то мере зависят.

Развитие эмпатии

Эмпатией называется способность человека эмоционально отзываться на переживания других людей. С накоплением жизненного опыта эмпатические переживания становятся более устойчивыми.

Выделяют два вида эмпатии – гуманистическую и эгоцентрическую. К *гуманистическому* виду относят эмпатические переживания, в которых человек эмоционально откликается на неблагополучие или благополучие другого (сорадование, сострадание, сочувствие, жалость).

Эгоцентрическая эмпатия связана с переживаниями за себя; страдания другого – повод переживать за себя. Эгоцентрические эмпатические переживания: страдание, грусть, страх, радость в ответ на печаль другого, печаль в ответ на радость (последние вызваны переживаниями зависти).

Иногда подросток безразличен даже к важным событиям, которые происходят вокруг, или совершенно равнодушен к оценке, будь она хорошая или плохая. Именно в этом случае родители жалуются на то, что подросток стал «бесчувственным», равнодушным ко всему, что ничто его не волнует и не радует. Другой подросток (или тот же подросток в иное время) может почти не откликаться на какое-либо важное событие, на похвалу или, напротив, порицание, но бурно возмущаться из-за пустяка, не найдя, например, на месте какой-то своей вещи («Я же положил ее сюда!»).

У девочек в большей мере выражены нарушения эмоционального плана – они чересчур обидчивы, могут «ни с того, ни с сего» заплакать, у них беспрерывно меняется настроение. Мальчики же чаще становятся более шумными, многие их действия сопровождаются ненужными движениями (не могут усидеть спокойно на месте, вертят что-нибудь в руках).

Под сопереживанием (эмпатией) подразумевается способность человека поставить себя на место другого, ощутить его мысли и чувства. Иными словами, это проявление эмоциональной восприимчивости, стремление разделить с другим человеком его переживания.

Подростки часто жалуются на то, что родители не слушают их, не интересуются их мыслями и мнениями, не хотят знать их чувства и точку зрения. Некоторые родители, к сожалению, демонстрируют полнейшее равнодушие к переживаниям и настроению своих детей-подростков. Они не понимают, а следовательно, и никогда не принимают во внимание мысли и чувства своих детей. Если сын или дочь почему-либо расстроены, то такие родители искренне удивлены: что происхо-

дит? Одно из возможных последствий подобной эмоциональной глухоты заключается в том, что и дети в такой семье могут вырасти столь же равнодушными к переживаниям других. Они ведь просто не знают, что сопереживание – это совершенно необходимая часть нормальных человеческих отношений.

Эмоции в младшем подростковом возрасте

Младший подростковый возраст является одним из ключевых этапов процесса становления эмоционально-волевой регуляции человека.

Для подростка характерна легкая возбудимость, резкая смена настроений и переживаний. Он лучше, чем младший школьник, может управлять выражением своих чувств. В определенных ситуациях школьной жизни (низкая оценка, выговор за плохое поведение) подросток может скрывать под маской безразличия тревогу, волнение, огорчение. Но в других обстоятельствах (конфликт с родителями, учителями, товарищами) он может проявить большую импульсивность в поведении. От тяжело переживаемой обиды он способен на такие поступки, как бегство из дома, даже попытка самоубийства.

Огромное значение в этом возрасте приобретает общение со сверстниками, которое становится острой потребностью подростка и связано со многими переживаниями. Общение с товарищами – источник не только появления новых интересов, но становления норм поведения. Это связано с тем, что среди подростков возникают определенные требования к дружеским отношениям – к чуткости, отзывчивости, умению хранить тайну, понимать и сопереживать.

Отрочество – это период, когда подросток начинает ценить свои отношения со сверстниками. Сама дружба и служение ей становятся одной из значимых ценностей в этом возрасте. Именно через дружбу подросток усваивает такие черты взаимодействия людей, как сотрудничество, взаимопомощь, взаимовыручка, риск ради другого и т. п. При этом именно в отрочестве человек начинает постигать, как глубоко (а иногда и непоправимо для дружбы) ранит измена, выражающаяся в разглашении доверительных откровений или в обращении этих откровений против самого друга в ситуации запальчивых споров, выяснений отношений, ссор.

Именно в отрочестве чрезвычайно велик диапазон полярных чувств. У подростка пылкие чувства, подчас ничто не может остановить его в стремлении к избранной цели: для него не существует в этот миг ни нравственных препон, ни страха перед людьми и даже перед лицом смерти. Глаза его исторгают пламень страсти, взгляд непреклонен. Кроме собственной цели – весь мир ничто. Но уходит порыв. Расточительство душевной и физической энергии не проходит даром – вот он уже впал в оцепенение, он вял и бездеятелен. Глаза его потухли, взгляд пуст. Он опустошен, и, кажется, ничто не придаст ему сил. Но еще чуть-чуть – и он вновь охвачен страстью новой цели.

«Подростковый комплекс» эмоциональности

Резко выраженные психологические особенности подросткового возраста получили название «подросткового комплекса». Он включает в себя перепады настроения – от безудержного веселья к унынию и обратно – без достаточных причин, а также ряд других полярных качеств, выступающих попеременно.

Чувствительность подростков к оценке посторонними своей внешности, способностей, умений сочетается у них с излишней самонадеянностью и безапелляционными суждениями в отношении окружающих. Сентиментальность порою уживается с поразительной черствостью, болезненная застенчивость – с развязностью, желание быть признанным и оцененным другими – с показной независимостью, борьба с авторитетами, общепринятыми правилами и распространенными идеалами – с обожествлением случайных кумиров, а чувственное фантазирование – с сухим мудрствованием.

Эгоистичность. Подростки исключительно эгоистичны, считают себя центром вселенной и единственным предметом, достойным интереса, и в то же время ни в один из последующих периодов своей жизни люди не способны на такую преданность и самопожертвование. Только подростки могут страстно любить и оборвать эти отношения так же внезапно, как и начали. С одной стороны, они с энтузиазмом включаются в жизнь общества, а с другой – охвачены страстью к одиночеству. Иногда их поведение по отношению к окружающим грубо и бесцеремонно, хотя сами они неимоверно ранимы. Их настроение колеблется между сияющим оптимизмом и самым мрачным пессимизмом.

Депрессивность. Противоречивость в настроениях, побуждениях и желаниях подростка приводит к тому, что у них нередко бывает состояние депрессии. С одной стороны, у подростка уверенность в своих силах иногда большая, чем это отвечает объективному положению вещей, и он берется за то, что ему не под силу. А с другой стороны, у него часто возникает состояние неуверенности в себе, сознание своей неполноценности, и это бывает связано с тяжелыми переживаниями, которые далеко не всегда проявляются внешне.

Критичность к другим. В этом возрасте ребенок склонен «переходить на личности»: указывать взрослому на мелкие промахи, недочеты в работе, частая тема – необъективность или несправедливость. Подобные особенности не случайны, а весьма характерны для периода особой чувствительности ребенка к тому, как его воспринимают окружающие. При всей критичности в адрес учителей дети необыкновенно тревожны и озабочены отношением к ним окружающих, и учителей – не в последней степени. Нарочитость поведения свидетельствует о стремлении привлечь к себе внимание, узнать, что о нем думают, и в целом составить представление о себе через взгляд окружающих.

Критичность к себе. Рост самосознания подростка приводит к тому, что он иногда достаточно придирчиво оценивает свою внешность и душевные свойства. Подросток много думает о развитии своих волевых качеств. Он очень чутко относится к тому, как взрослые оценивают его ум, его способности.

В этот период роста дети (особенно девочки) становятся угловатыми, даже дурнеют.

Вот почему подросток может болезненно переживать невинное замечание о том, что оказался неловок, сказал что-то не очень кстати или не очень складно. А поскольку такие замечания падают на почву его внутренней неуверенности в себе, то это может, в зависимости от обстоятельств и обстановки, вызвать у подростка аффективную вспышку (надерзит, нагрубит, заплачет), или обиду, которую он затаит глубоко в себе, или же чувство тоски от того, что он такой неудачливый, неспособный и т. д. И все эти обстоятельства могут привести ребенка в состояние депрессии, заставить «замкнуться», сделать его стеснительным.

Серьезной причиной депрессивного эмоционального состояния подростка могут быть его эротические мысли, которых он стесняется,

стыдится, а вместе с тем невольно им поддается. Сознание того, что он не может заставить себя нужным образом отвлечься от этих мыслей и побуждений, вынуждает подростка чувствовать собственное бессилие. Он всячески стремится скрыть свои переживания от окружающих, особенно родных, опасаясь, что они могут доискаться причин его угнетенного состояния, а этого подросток очень стыдится.

Положительная мотивация. В целом основными мотивами действий подростков все же являются положительные социальные побуждения, переживания благожелательности к людям, сочувствия их горю и несчастью. Именно такими, часто подспудными и противоречащими повседневному внешнему поведению чувствами объясняются многие героические поступки подростков во время несчастья, пожара, когда кто-то тонет, потерпел аварию и т. д.

Желание сделать людям хорошее – помочь им в горе, несчастье, при неприятностях, восстановить попранную справедливость, проявить горячее сочувствие угнетенным и обездоленным – занимает существенное место в эмоциональном мире подростка. Эти желания и устремления часто становятся осознанными, а иногда и недостаточно осознаваемыми мотивами действий и поступков подростков. И если эти устремления войдут в нужное, действенное русло, то подросток будет испытывать глубокое моральное удовлетворение.

Общий рост личности подростка, расширение круга его интересов, развитие самосознания, новый опыт общения со сверстниками, как правило, ведет к интенсивному росту социально ценных побуждений и переживаний. Подросток острее испытывает сочувствие при виде горя других людей, ему свойственно стремление бескорыстно отказаться от чего-то для него ценного ради блага другого человека. В подростковом возрасте сильнее, чем прежде, становится захваченность растущего человека переживаниями, связанными с добром, сочувствием, со способностью жертвовать своими запросами, потребностями ради окружающих.

Стресс. Кризис отрочества обогащает подростка знаниями и чувствами такой глубины, о которой он даже не подозревал в детстве. Подросток через собственные душевные муки обогащает сферу своих чувств и мыслей, он проходит трудную школу идентификации с собой и с другими, впервые овладевая опытом целенаправленного обособления.

Причиной возникновения стресса у подростков может стать очень многое: развод родителей, неудачи в школе, арест, попадание в зависимость от наркотиков или алкоголя, потеря работы, ссоры с любимыми, беременность или переезд на новое местожительство.

Большинство молодых людей либо сами сталкиваются с одной или несколькими подобными проблемами, либо имеют близких друзей, которым приходится такое пережить. Смерть члена семьи оценивается как наиболее стрессовое событие, далее следует развод или разъезд родителей. Проблемы в школе, с наркотиками, на работе, с друзьями и со здоровьем также занимают в жизни подростка очень важное место.

Развитие социальных эмоций

Социальные эмоции – переживание человеком своего отношения к окружающим людям; возникают, формируются и проявляются в системе межличностных взаимоотношений. Развитие социальных эмоций предполагает не только овладение определенным объемом знаний (нормами поведения, оценочными категориями, культурными символами), но и выработку отношений к этим знаниям, которые могут быть названы эмоциональными эталонами и при принципиальной однородности имеют специфические отличия, накладываемые данным обществом и данной культурой.

Дружба. В подростковый период весьма ощутимой становится потребность в хороших друзьях. Удовлетворение эмоциональных потребностей детей младшего школьного возраста очень мало зависит от общения со сверстниками. Ребенок ищет этого удовлетворения у родителей. Именно от них он ждет похвалы, любви и нежности. В подростковый период картина меняется. Половое созревание приносит с собой новые чувства, желание обрести эмоциональную свободу и независимость от родителей. Подростки начинают тянуться к своим ровесникам, с тем чтобы найти у них то, что раньше давали им родители.

Такое общение со сверстниками знаменует новую (межличностную) стадию эмоционального развития, которая характеризуется появлением способности к эмоциональной децентрации.

Наиболее существенное свойство взаимоотношений между сверстниками – их принципиальное равноправие, включающее равенство прав на собственную эмоциональную оценку всего происходя-

щего в детской группе. Удовольствие от совместного времяпрепровождения, совместных занятий, стремление их продолжать помогают преодолевать трудности, связанные с разницей мнений, желаний, намерений. Практика согласования ведет к развитию способности строить равноправное сотрудничество детей, мыслящих и чувствующих поразному.

В раннем подростковом возрасте дружеские отношения насыщены, эмоциональны, но порой приводят к конфликтам, если их участники не получают удовлетворения своих потребностей. Подростки могут ошибиться в своем выборе: поведение приятелей, не отвечающих их запросам, может стать причиной досады и гнева. Чем сильней и эгоистичней чувства, заставляющие подростка добиваться чьей-то дружбы, тем более вероятно, что такие отношения будут напряженными и «взрывоопасными». Всякий раз, когда желания неуравновешенных, незрелых в социальном плане подростков не получают своего удовлетворения, ответом становится бурный всплеск эмоций, что может привести к временному или окончательному разрыву отношений.

По мере взросления подростков их отношения с друзьями становятся все более открытыми, причем между девочками возникает более тесный эмоциональный контакт, чем между мальчиками.

При неблагоприятных условиях формирования личности школьника (тяжелая обстановка в семье, конфликты с родителями, неудовлетворительные отношения с товарищами, повышенная самооценка, недостатки учебно-воспитательного процесса в школе и т. д.) в этом возрасте может наблюдаться рост асоциальных чувств. Важным моментом, вызывающим появление обиды, озлобленности, которые могут выразиться в агрессивной эмоциональной реакции, является пренебрежение взрослых к подростку, к его запросам, устремлениям, ко всей его личности.

Особенности выражения эмоций и чувств в юношеском возрасте

При переходе от подросткового к юношескому возрасту самопознание молодого человека теряет эмоциональную напряженность и существует уже на спокойном эмоциональном фоне.

Для юношей характерно эмоционально окрашенное желание выделиться среди сверстников, приобретающее самую разнообразную

форму. Это могут быть чисто внешние особенности поведения: своеобразные манеры, интонации речи, специфические выражения, способы обращения, а также особенности одежды, прически и т. д. Но рядом с этой часто наносной формой поведения появляется уже серьезный интерес к собственной личности, к своим достоинствам и недостаткам.

Юношеский возраст по сравнению с подростковым характеризуется большей дифференцированностью эмоциональных реакций и способов выражения эмоциональных состояний, а также повышением самоконтроля и саморегуляции. В то же время остаются многие черты, характерные для «подросткового комплекса» эмоциональности.

Общая направленность юношей и девушек на будущее создает благоприятные психологические основы для большей открытости разнообразным переживаниям. Эстетические чувства, переживания, связанные с новыми видами деятельности, чувства влюбленности, радость творчества, большой интерес к миру чувств другого человека, особенно сверстника, – все это обусловливает большую эмоциональную восприимчивость молодых людей, свойственную данному возрасту.

Главное психологическое приобретение ранней юности – открытие своего внутреннего мира. Для ребенка единственной осознаваемой реальностью является внешний мир, куда он проецирует и свою фантазию. Вполне осознавая свои поступки, он еще не осознает собственных психических состояний. Если ребенок сердится, он объясняет это тем, что кто-то его обидел, если радуется, то этому тоже находятся объективные причины. Для юноши внешний, физический мир – только одна из возможностей субъективного опыта, сосредоточием которого является он сам. Это ощущение хорошо выразила 15-летняя девочка, которая на вопрос психолога «Какая вещь кажется тебе наиболее реальной?» ответила: «Я сама».

Вместе с осознанием своей уникальности, неповторимости, непохожести на других приходит чувство одиночества. Юношеское «Я» еще неопределенно, расплывчато, оно нередко переживается как смутное беспокойство или ощущение внутренней пустоты, которую необходимо чем-то заполнить. Отсюда растет потребность в общении и одновременно повышается его избирательность, потребность в уединении.

Интенсивное развитие эмоций в юношеском возрасте. В юности интенсивно развиваются самые разные чувства. Обостряются и становятся более осознанными эстетические переживания. Получают новое развитие чувство долга, чувство морального негодования, сочувствие несчастью другого, его горю, душевный подъем от хорошего поступка, радость от встречи с произведением искусства, волнение, грусть. Юноша переживает радость первой любви, под влиянием которой он становится еще лучше и человечнее.

Юность – возраст специфической эмоциональной сензитивности. В этот период интенсивно реализуются и расцветают при благоприятных условиях все те потенции к развитой эмоциональной жизни, которые заложены в натуре человека. «Юношеская горячность», «юношеская пылкость» – не случайные слова, а выразительная характеристика особенностей эмоциональной жизни в эти годы.

Для эмоциональной жизни юности характерно то, что молодыми людьми не только переживаются предметные чувства (направленные на определенное событие, лицо, явление), но и формируются у них чувства обобщенные (чувство прекрасного, трагического, чувство юмора и т. д.). Эти чувства выражают уже общие, более или менее устойчивые мировоззренческие установки личности. Их и называют мировоззренческими чувствами.

Одним из существенных моментов становится формирование чувства взрослости, причем взрослости не вообще, а именно мужской и женской.

Эмоциональные особенности юношеской дружбы и любви

Для ранней юности типична идеализация друзей и самой дружбы. Нуждаясь в сильных эмоциональных привязанностях, молодые люди подчас не замечают реальных свойств партнера. Юношеская потребность в самораскрытии часто перевешивает интерес к раскрытию внутреннего мира другого, побуждая не столько выбирать друга, сколько придумывать его.

Особое место в развитии чувств молодого человека занимает переживание первой любви. Ожидание любви, неосознаваемая готовность к переживанию влюбленности является той почвой, которая рождает смутные порывы и мечты о счастье. Проявления любви в юношеском возрасте обычно принимают форму симпатии, увлечения, влюбленности или же форму дружбы-любви.

Как отмечает М. В. Ермолаева, влюбленность – это такое эмоциональное отношение, которое характеризуется общим душевным подъемом и взволнованностью влюбленного человека. Он остро переживает чувства нежности, теплоты, поклонения другому, любуется физическим и духовным обликом другого – полон интереса ко всему, что относится к предмету его чувства. Вся его внутренняя жизнь окрашивается новым светом. В это чувство включается весь человек с его пониманием жизни, с его мечтами о прекрасном, с его представлениями об идеале человеческой личности.

В противоположность влюбленности чувство, которое можно назвать дружбой-любовью, носит спокойный характер, отличается гораздо большей сдержанностью, опирается на широкие социальные связи между двумя дружащими. Здесь речь идет об отношениях, которые рождены известной симпатией друг к другу, но определяются не столько моментами внешнего эстетического порядка (красивое лицо, волнующий взгляд, покоряющая улыбка и т. д.), сколько общностью духовных интересов. Следует отметить, что во всех своих проявлениях первая любовь – это важное испытание, во многом влияющее на развитие личности юноши.

Формирование половой идентичности

Формирование устойчивого психосексуального чувства идентичности личности часто считают одной из главных задач старшего подросткового возраста. Смещение акцента в сторону партнерских взаимоотношений требует от подростка эмоциональной автономии от своей семьи. Общение со сверстниками оказывает не меньшее влияние на формирование половой идентичности. Наиболее известным примером сильного влияния сверстников на подростка является его стремление подражать общему стилю в одежде и прическе. Дружба со сверстниками того же пола особенно важна для младших подростков, когда тесные доверительные отношения между ними могут способствовать пониманию сложных личностных чувств. Дружба со сверстниками противоположного пола возникает позднее и ассоциируется с такими явлениями, как назначение свиданий, игра в «жениха» («невесту») и интенсивные эмоциональные отношения между юношами и девушками, которые наиболее типичны для 15–18-летних молодых людей.

В подростковом возрасте происходит интенсивное развитие половой идентичности.

Формирование чувства принадлежности к мужскому или женскому полу осуществляется под влиянием биологических, социальных и культурных факторов.

Переживание одиночества

Одна из серьезнейших проблем старшего подросткового возраста – одиночество. «Пустота», «изоляция», «скука» – так подростки описывают свое состояние. Когда молодым людям кажется, что они отвергнуты или обойдены вниманием, когда они ощущают неуверенность в собственных силах, они склонны считать, что одиноки. Похоже, что у юношей больше подобных проблем, чем у девушек, вероятно, в силу все той же «мужской сдержанности», не позволяющей свободно выражать свои чувства.

Подростки испытывают чувство одиночества по целому ряду причин. Кому-то трудно разобраться, как следует вести себя с окружающими, приемлемо ли то или иное поведение, как реагировать на различные ситуации. Кто-то имеет заниженное представление о собственной персоне и очень болезненно реагирует на критику в свой адрес. Боясь быть отвергнутым, такие подростки стараются не совершать ничего, что могло бы привести их в смущение. Молодым людям, склонным испытывать чувство подавленности и тревоги, трудно установить с кем-либо близкие отношения. Кто-то привык никому не доверять и не ждет от окружающих ничего хорошего. Как следствие, такие подростки избегают эмоциональных контактов и близости, чтобы никто не мог использовать их в своих интересах. Весьма трудно наладить дружеские отношения тем, кто был лишен родительской поддержки. Если подросткам кажется, что дружба несет в себе больше опасностей, чем выгод, у них появляются трудности при установлении содержательных отношений.

Кроме того, подростки, как правило, острее чувствуют одиночество, чем взрослые люди. Частично это обусловлено социально, поскольку в молодежной культуре считается, что если вам не с кем провести выходные, значит, вы ничего собой не представляете.

6.4. Эмоциональные нарушения и особенности проявления эмоций в подростковом возрасте

Большинство авторов придерживаются той точки зрения, что эмоциональные расстройства у подростков не проходят бесследно,

проявляются в особенностях личности и находят отражение в последующей жизни.

Длительные неприятные эмоциональные состояния вызывают нервные и психические расстройства и органические заболевания (гипертонию, язву желудка и т. д.). Поэтому переоценить значение изучения эмоциональной сферы трудного подростка и воспитательного воздействия на нее просто нельзя. Более того, провести коррекцию отклоняющегося поведения школьника невозможно без воспитания у него культуры чувств.

По целому ряду психологических тестов подростковые и юношеские нормы психического здоровья существенно отличаются от взрослых.

По мнению А. Е. Личко, возраст от 14 до 18 лет представляет собой критический период для психопатий. Кроме того, в этом возрасте особенно остро проявляются, акцентуируются некоторые свойства характера; такие акцентуации, не будучи сами по себе патологическими, тем не менее повышают возможность психических травм и отклоняющегося от нормы поведения. Однако эмоциональные трудности и болезненное протекание переходного возраста – побочные и не всеобщие свойства юности. Существует, по-видимому, общая закономерность, действующая в фило- и онтогенезе, согласно которой вместе с уровнем организации и саморегулирования организма повышается эмоциональная чувствительность, но одновременно возрастают и возможности психологической защиты.

Эмоциональные проблемы юношеского возраста имеют разные истоки. Подростковый синдром дисморфомании – озабоченности своим телом и внешностью – в юности обычно уже проходит. Резкое увеличение в переходном возрасте количества личностных расстройств обусловлено главным образом тем, что у детей таких расстройств не бывает вовсе из-за неразвитости их самосознания. Болезненные симптомы и тревоги, появляющиеся в юности, часто не столько реакция на специфические трудности самого возраста, сколько проявление отсроченного эффекта более ранних психических травм.

Учет особенностей настроения важен при осуществлении психокоррекционной работы со многими трудными школьниками, осо-

бенно с теми, у которых ярко выражены акцентуации характера (гипертимическими, дистимическими, аффективно-лабильными, возбудимыми, застревающими личностями).

Аффект неадекватности

Чувства и эмоции человека неразрывно связаны с его личностью, прежде всего с ее потребностно-мотивационной сферой, самооценкой, уровнем притязаний. Так, если ребенок себя переоценивает, то оценки взрослых, даже правильные и объективные, не принимаются им, считаются несправедливыми. Это вызывает у ребенка неприятное эмоциональное состояние, отрицательное отношение к взрослому, ведет к конфликтам, непослушанию, нежеланию учиться. Возникает тяжелое эмоциональное состояние, называемое аффектом неадекватности, в основе которого лежит несоответствие завышенной самооценки и слишком высокого уровня притязаний реальным возможностям ученика, его нежелание признать это.

Почему такой ребенок отстаивает высокую самооценку, не хочет ее снизить? Это связано со стремлением сохранить самоуважение, притязанием на особое положение в коллективе.

Аффект неадекватности довольно редко наблюдается у младших школьников. А если и возникает, то быстро проходит. У подростков он отмечается значительно чаще, приобретая устойчивость и заметно влияя на отношение к действительности и даже на характер учащегося. Эти эмоциональные состояния возникают в основном в двух ситуациях. Прежде всего в условиях стойкой неуспеваемости. Тогда среди аффективных подростков оказываются не только слабые и среднеуспевающие учащиеся, но и способные школьники, ранее добивавшиеся больших успехов. Это связано со значительным усложнением учебного материала и увеличением его объема в средних и старших классах, что требует от учащихся не только способностей, но и больших усилий. У неподготовленных к этому учеников достаточно часто возникают серьезные трудности с учебой. Не желая отказаться от ранее сформировавшейся высокой самооценки, они начинают раздражаться и обвинять в своих неудачах других.

Аффект неадекватности возникает также, когда школьник не получает желаемого признания, уважения и любви в коллективе сверстников.

Страх и тревога

Страх – эмоция, возникающая в ситуациях угрозы биологическому или социальному существованию человека и направленная на источник действительной или воображаемой опасности.

Реакция испуга является предпосылкой тревоги, так как в жизни индивида она играет роль связующего звена между реакцией испуга и завершением мыслительного процесса.

Страхи нередко бывают связаны с возрастом. Типичными для подростков являются страхи смерти родителей и связанные с ними страхи больших общественных бедствий, например войны, могущей унести близких людей. Другая группа распространенных страхов – страх собственной смерти, пожара, агрессии.

У мальчиков чаще отмечается страх болезни, а у девочек – боязнь стихии, замкнутого пространства и высоты. Вообще, у девочек этого возраста страхи наблюдаются чаще, чем у мальчиков. Подростки больше подвержены страхам, чем младшие школьники, приближаясь в этом отношении к дошкольникам.

Страхи у детей возникают и по другим причинам: из-за эмоциональной «зараженности» (например паники), неуверенности в межличностных отношениях, тревожности собственных родителей. В конфликтных семьях страхи у детей встречаются более часто.

В ряде исследований установлена связь между тревожностью и таким личностным образованием, как уровень притязаний. Оказалось, что тревожность может приводить к формированию неадекватного уровня притязаний двояким образом: либо побуждая к чрезмерной осторожности (снижение уровня притязаний), либо затрудняя оценку ситуации и собственных возможностей (в этом случае могут возникать большие сдвиги как в сторону повышения, так и в сторону снижения уровня притязаний).

Депрессия

Другим известным эмоциональным расстройством является депрессия. Тяжелые депрессии у детей редки. Они обычно вызваны неблагоприятной ситуацией, меньше связаны с замедлением физиологических процессов, довольно легко проходят. У подростков депрессии встречаются чаще и похожи на депрессии взрослых: они выражаются в душевных страданиях, ощущении печали, потере аппетита и бессонницах.

Одно из ярких проявлений горя в подростковом возрасте – депрессия. Ее глубину определяют по числу симптомов и продолжительности их проявления. Горечь потери может способствовать ухудшению успеваемости, возникновению проблем со здоровьем, пренебрежению своими обязанностями дома или на работе, появлению неопрятности в одежде. Подростки могут уйти в себя, проводить все больше времени в одиночестве, даже начать питаться отдельно от других; могут предаваться размышлениям и фантазиям о своем бывшем возлюбленном под сентиментальную музыку. Подросткам может казаться, что они больше уже никого не полюбят. Они могут даже попытаться найти утешение в наркотиках или алкоголе.

Должны вызывать пристальное внимание и те подростки, которые не демонстрируют какой-то особой реакции на свою утрату, но при этом начинают вести бурный образ жизни, слишком поспешно завязывая новые эмоционально окрашенные отношения. Потеря любви является также одной из основных причин самоубийств среди подростков.

В трудных случаях депрессии лечат лекарствами (антидепрессантами) и психотерапевтическим воздействием, направленным на ослабление влияния неблагоприятных факторов среды.

Ипохондрический синдром

Ипохондрический синдром также встречается у «трудных» детей и подростков. Такие учащиеся неоправданно и преувеличенно жалуются на плохое физическое состояние (повышенный мышечный тонус, тошноту, позывы к частому мочеиспусканию т. д.). Болезненные проявления используются школьниками для привлечения внимания к себе и избегания нежелательной ситуации (в частности, хождения в школу). Данный синдром обычно легко снимается. Для этого требуется обсуждение с ребенком причин плохого состояния, снятие стрессогенных воздействий, помощь в преодолении стресса.

Подростковый период традиционно считается одним из наиболее критических моментов в психическом развитии личности, и это в первую очередь определяется происходящими глубокими преобразованиями в мотивационно-потребностной сфере подростков. Однако эти преобразования, имеющие как качественные, так и количественные характеристики, обусловлены и подготовлены всем ходом развития ребенка с самых первых дней его существования.

Именно в подростковом возрасте, по словам Л. С. Выготского, на протяжении сравнительно небольшого срока происходят интенсивные и глубокие изменения в движущих силах поведения. По своему строению мотивационная сфера начинает характеризоваться не рядоположностью мотивов, а их иерархической структурой, наличием определенной системы соподчинения различных мотивационных тенденций. С развитием процессов самосознания наблюдаются качественные изменения мотивов, ряд их характеризуется большой устойчивостью, многие интересы принимают характер стойкого увлечения. По механизму действия мотивы становятся не непосредственно действующими, а возникающими на основе сознательно поставленной цели и осознанно принятого намерения. Возникновение опосредованных потребностей делает возможным сознательное управление подростком своими потребностями и стремлениями, овладение своим внутренним миром, формирование долгосрочных жизненных планов и перспектив.

Исходным моментом для изменения мотивационной сферы подростка выступает так называемая «социальная ситуация развития ребенка» – уникальная, характерная только для данного возраста система отношений между ребенком и средой. Эти отношения, с одной стороны, формируют, а с другой – сами определяются теми качественно новыми психологическими образованиями, возникающими на данном возрастном этапе. Эти новообразования представляют собой широкий спектр психических явлений – от психических процессов до отдельных свойств личности.

Таким образом, при анализе мотивации подростка необходимо учитывать:

- биологические изменения (половое созревание);
- психологические изменения (усложнение форм абстрактно-логического мышления, развитие самосознания, расширение сферы волевой активности);
- социальный контекст жизни подростка.

Известно, что длительность и интенсивность протекания подросткового периода во многом зависит от культурно-исторических условий: переход от детства к взрослости может быть коротким и суровым, а может затянуться почти на целое десятилетие, как это происходит в современном индустриальном обществе.

Необходимость переходного периода очевидна. По сути, главная задача, можно сказать мегазадача, которую необходимо решить человеку в подростковом возрасте, – это стать взрослым как в физиологическом плане, так и в социальном. Уместно в данном случае вспомнить слова Л. С. Выготского о том, что самая существенная черта этого периода состоит в том, что эпоха полового созревания является вместе с тем и эпохой социального созревания личности.

По мнению Э. Эриксона, главная задача подросткового периода – формирование чувства личной идентичности и избежание опасности возникновения ролевой неопределенности. Идентичность состоит из многих компонентов, совокупность которых и образует целостную личность.

Во многом сходны идеям Э. Эриксона по своему содержанию задачи развития юности, предлагаемые Р. Хэвигхерстом в так называемой психосоциальной теории развития.

По его мнению, задачи развития состоят в формировании тех качеств, которые необходимы самому индивиду или соответствуют общественным запросам. При этом задачи развития, которые встают перед индивидами, принадлежащими к различным культурам, отличаются друг от друга, поскольку зависят от относительного значения биологических, психологических и культурных элементов, составляющих задачу. Кроме того, в разных культурах к людям предъявляются отличающиеся требования и предоставляются неодинаковые возможности, соответственно им необходимы различные умения и знания.

Хэвигхерст выделяет восемь главных задач развития, которые должны быть решены в подростковом возрасте:

– принятие своей внешности и умение эффективно владеть своим телом;

– формирование новых и более зрелых отношений со сверстниками обоего пола;

– принятие мужской и женской социально-сексуальной роли;

– достижение эмоциональной независимости от родителей и других взрослых;

– подготовка к трудовой деятельности, которая могла бы обеспечить экономическую независимость;

– подготовка к вступлению в брак и семейной жизни;

– появление желания нести социальную ответственность – развитие соответствующего поведения;

– обретение системы ценностей и этических принципов, которыми можно руководствоваться в жизни, т. е. формирование собственной идеологии.

Поиск идентичности

Некоторые аспекты идентичности формируются легче, чем другие. Ранее всего, как правило, устанавливается телесная и сексуальная идентичность. Профессиональная, идеологическая и моральная идентичности формируются гораздо медленнее: этот процесс зависит от того, достиг ли подросток в своем когнитивном развитии стадии формальнооперационного мышления. Религиозные и политические взгляды формируются несколько позднее, но эти компоненты идентичности могут еще долгие годы подвергаться изменениям.

В большинстве исследований, направленных на изучение особенностей подросткового возраста, отмечается тот факт, что со вступлением ребенка в пубертат, примерно в 12–13 лет, происходит перелом в отношении к себе, появляется активный интерес к своему внутреннему миру, подросток все более настойчиво обращается к мысли о собственной личности.

Л. С. Выготской обозначил эту особенность подросткового возраста как эгодоминантную, или эгоцентрическую, установку, которая заключается в том, что формирующаяся личность подростка оказывается в центре его внимания, становится одним из центральных гнезд интересов.

По мнению Т. В. Драгуновой, стремление познать себя и войти в мир взрослых представляет собой стержневую особенность подросткового возраста, ее аффективно-потребностное ядро, определяющее содержание и направление социальной активности подростка, системы его социальных реакций и специфических переживаний.

В исследовании немецких психологов было обнаружено, что в 12–14 лет заметно усиливается склонность к самонаблюдению, застенчивость, эгоцентризм, снижается устойчивость образов «Я», несколько падает общее самоуважение и существенно изменяется самооценка некоторых качеств. Подросткам значительно чаще, нежели младшим детям, кажется, что родители, учителя и сверстники о них дурного мнения, и они чаще испытывают депрессивные состояния.

С переходом из подростковой фазы развития в юношескую положение улучшается.

После 15 лет снова происходит рост самоуважения, ослабевает застенчивость, устойчивее становятся самооценки, хотя озабоченность собой у юношей все-таки выше, чем у детей.

Эгоцентрическая направленность подростка

Эгоцентрическая направленность присутствует в качестве доминанты во всех поведенческих проявлениях подростка, в его эмоциях, чувствах, переживаниях. Реакции эмансипации, негативизм становятся первыми маркерами активного поиска подростком собственной уникальной сущности, собственного Я. Эксперименты с внешностью – это не блажь, а часть процесса поиска собственного образа: одежда, прическа, немыслимый макияж и пирсинг в значительной степени помогают подросткам раскрыть и выразить свою идентичность.

Эгоцентрическая направленность, которую в данном случае мы рассматриваем только как возрастную особенность, проявляется в таких, описанных Д. Элкиндом феноменах, как «воображаемая аудитория» и «миф о собственной исключительности».

«*Воображаемая аудитория*». С помощью термина «воображаемая аудитория» (imaginary audience) Д. Элкинд пытается истолковать определенные поведенческие особенности подростков: их чрезмерная озабоченность собой приводит к тому, что им кажется, что и других в такой же степени волнует их внешность или поведение. В результате подростки почти все время чувствуют себя как на сцене и тратят много энергии на выступление перед воображаемой аудиторией.

Понятие «воображаемая аудитория» способствует объяснению многого из аффективного опыта и поведения подростков. Стремление подростка к уединению и нежеланию раскрываться в некоторой степени может быть его реакцией на ощущение, что он постоянно находится под критическим наблюдением других людей и, соответственно, он пытается всячески минимизировать это.

Другой феномен, названный Д. Элкиндом «*миф о собственной исключительности*» (personal fable), отражает убежденность подростков в уникальности их личных переживаний: находясь под постоянным вниманием «воображаемой аудитории», подростки преисполняются убежденности в своей особенности, уникальности.

У некоторых это приводит к возникновению особого чувства собственного бессмертия и неуязвимости. Как правило, со временем эгоцентризм преодолевается установлением тесных межличностных отношений со сверстниками, и подростки узнают, что и другие испытывают чувства, сходные с их собственными.

Стремление найти свое Я, определить границы своих возможностей, подтвердить, так сказать, свое бытие нередко находит выражение и в поведении, связанном с риском.

Ситуации физического риска, по мнению Б. М. Мастерова, лучше, чем что бы то ни было, снабжают бурно развивающееся Я подростка чувственной тканью этого Я: если я могу умереть, значит, Я есть. Вот крайняя формула самоутверждения, утверждения самих основ существования своего Я. Рискованные игры, физический риск, которому добровольно подвергает себя подросток, становятся той ценой, которую он платит за строительство своего Я.

Помимо физического риска подростки подвергают себя и социальному риску. Социальный риск связан с тем, что следование групповым ценностям или их отвержение в каждом конкретном случае является критерием оценки подростка со стороны как взрослых, так и сверстников.

Социальный риск – наиболее многоликая схема личностных рисков, которым подвергает себя подросток в сфере социальных отношений (как сверстников, так и взрослых). Подросток постоянно пытается что-то доказать другим и себе, и очень многие межличностные взаимодействия среди подростков строятся на принципе «слабо – не слабо ».

Общение и социальное взаимодействие вообще – вот еще одна область, в которой ярко проявляется стремление подростков обрести своею идентичность.

Аффилиативная потребность в принадлежности какой-нибудь группе, по образному выражению И. С. Кона, превращается у многих в непобедимое стадное чувство: они не могут не только дня, но и часа пробыть вне своей, а если нет своей – какой угодно компании.

Человек может познать себя только в общении с другими, поэтому подросток обращается в первую очередь к своим сверстникам – именно на них он в значительной степени опирается в поисках своей идентичности. Другие для него суть зеркало, в котором он видит свое отражение, видит, как реагируют на его поведение окружающие, за что

его принимают, за что отвергают. Собирая такого рода информацию, подросток постепенно формирует представление о самом себе, и в дальнейшем эти представления будут еще много раз перепроверяться и уточняться, и опять же через взаимоотношения с другими людьми.

Однако полное слияние с группой может стать препятствием в познании самого себя.

По сути, группа начинает играть роль семьи, где подросток ищет ту же защищенность, и отождествление себя с компанией не позволяет ему стать самостоятельным во всех отношениях индивидом.

Потребность в автономии

Одной из важнейших задач, которые необходимо решить в переходном возрасте, является задача достижения подростком некоторой автономии, независимости от родителей.

Быть взрослым – значит самостоятельно мыслить, самостоятельно принимать решения, научиться саморегуляции и самоконтролю. Эти задачи невозможно решить до тех пор, пока человек полностью зависит от кого-то, пока он находится под неусыпным контролем и опекой родителей, учителей или других взрослых. Поэтому подростку так важно, чтобы мир взрослых помог обрести ему эту самостоятельность и независимость, иначе ему придется завоевывать их самому, и в этом случае конфликты неизбежны.

Однако понятие независимости не означает полное отчуждение подростка от родителей или других значимых для него взрослых. Вместо того чтобы говорить о бунте и болезненном отделении подростков от семьи, многие психологи теперь предпочитают описывать этот период как время, когда родители и подростки договариваются о новых отношениях между собой. Подросток должен получить большую независимость в своей жизни; родители должны научиться смотреть на своего ребенка как на равного, имеющего право на свое мнение человека. При этом, с одной стороны, родители должны обеспечивать детям чувство защищенности и поддержки, а с другой – содействовать тому, чтобы их дети стали независимыми, дееспособными взрослыми. Только чувствуя свою защищенность, человек способен стать независимым. Таким образом, родители должны усвоить, что в обособлении и самоутверждении нет ничего опасного; это соответствует возрасту и играет решающую роль в развитии.

Эмоциональная автономия

Обретение автономии в переходном возрасте предполагает в числе прочих постепенную эмоциональную эмансипацию подростка от родителей, т. е. освобождение его от тех эмоциональных отношений, которые образовались у него в раннем детстве.

С наступлением подросткового периода эмоциональная дистанция между родителями и ребенком все более увеличивается, и это способствует дальнейшему развитию его самостоятельности и формированию его идентичности.

Стремление осознать и развить свою уникальность, пробуждающееся чувство своей идентичности требуют от подростка обособления от семейного МЫ, которое ранее давало ему ощущение защищенности, и начать поиски своего Я. Однако многое здесь зависит от родителей, и некоторые из них, по сути, блокируют процесс индивидуализации своего ребенка. Поощряя и даже культивируя в своих детях чувство зависимости, такие родители не позволяют им стать полноценными взрослыми людьми. В результате затрудняется формирование внутренней автономии, порождается устойчивая потребность в опеке, зависимость как черта характера, и это надолго затягивает переход к взрослости.

Однако негативен по своим последствиям и противоположный вариант эмоциональной эмансипации – эмоциональное отторжение, при котором дети вообще не получают никакой эмоциональной поддержки со стороны родителей и от них требуют большей, чем это возможно в их возрасте, самостоятельности. Тогда у подростка возникает чувство одиночества, тревоги, заброшенности, ощущения, что никому нет до него дела, в том числе и родителям. Соответственно все это может способствовать формированию самых различных нарушений поведения.

Однако следует отметить, что эмоциональная эмансипация не значит полное разрушение тех эмоциональных связей, которые существовали у ребенка с родителями. Правильнее говорить о том, что их отношения должны перейти на качественно новый уровень, построенный на взаимопонимании, уважении, доверии и любви.

Интеллектуальная автономия

Важным условием достижения человеком зрелости и самоопределения является формирование у него интеллектуальной независимости. Быть взрослым в первую очередь означает самостоятельно мыслить, самостоятельно принимать решения.

Кардинальные изменения, происходящие в интеллектуальной сфере у детей уже в начале переходного возраста, приводят к тому, что подростки способны более критично воспринимать то, что говорят и делают взрослые. Если более младшие по возрасту дети принимают как должное рассуждения и объяснения, которые приводят старшие, то подростки способны следить за мыслью взрослых, замечая нарушения логики, недостаточность их аргументации. Нередко это становится причиной конфликтов, возникающих между подростками и взрослыми: последним нелегко принять изменения, произошедшие с покладистыми детьми, особенно в том случае, когда взрослые рассматривают их возражения только как покушение на свой авторитет.

Интеллектуальная независимость предполагает также и способность мыслить, критически проверяя провозглашаемые кем-то утверждения, распознавать разнообразные влияния, исходящие от родителей, от различных социальных групп, партий, конфессий, и умение фильтровать их, не принимая все на веру. Зачастую это приводит к тому, что подростки начинают подвергать переоценке те правила, ценности и традиции, которые декларируются родителями, учителями и обществом в целом.

Поведенческая автономия

Зрелость личности предполагает помимо вышеописанных условий и способность к саморегуляции, самоконтролю, а это невозможно без обретения подрастающим человеком относительной независимости от контроля и опеки родителей, учителей и других взрослых.

Стремление к независимости и самостоятельности проявляется в самых различных областях жизнедеятельности подростков – от выбора стиля одежды, круга общения, способов времяпровождения до выбора профессии.

Именно стремление к поведенческой независимости встречает наиболее сильное сопротивление со стороны взрослых. Большинству подростков приходится час за часом отвоевывать время отхода ко сну,

шаг за шагом – право проводить свободное время по своему усмотрению, общаться с теми, с кем им хочется, пользоваться косметикой и одеваться так, как считается модным в их группе.

В своем стремлении освободиться от контроля взрослых подростки часто нарушают пределы разумности, но во многом это результат неправильного подхода в воспитании самих родителей.

Как правило, авторитарный и либеральный методы воспитания могут привести к тому, что у детей не формируется должным образом способность к самоконтролю и саморегуляции.

Демократический же стиль воспитания позволяет научить ребенка пользоваться свободой постепенно, и, как правило, серьезных конфликтов в отношении этих вопросов в таких семьях не возникает.

Пространственная автономия

Потребность подростков в независимости в первую очередь проявляется в их стремлении к пространственной автономии – уменьшению физического контакта с родителями, неприкосновенности своего личностного пространства, пространства комнаты и т. п.

Уже в начале переходного периода дети начинают смущенно и даже резко реагировать на ласки и поцелуи своих родителей, на их попытку поправить воротничок или волосы.

Дж. Снайдер в своем известном «Курсе выживания для подростков» вспоминает: «Все проходят через эту стадию, когда ты скорее предпочтешь умереть медленной, мучительной смертью, чем появиться на людях в обществе родителей... Я помню, как впадал в погребальное настроение всякий раз, когда семья Снайдеров полным составом отправлялась на пляж или в парк».

Стремление к пространственной автономии ярко проявляет себя и в желании подростка иметь свою комнату, где он мог бы уединиться и быть полновластным хозяином.

Именно в этом возрасте подростки резко реагируют на несанкционированное нарушение пространства их комнаты со стороны родителей или других членов семьи, и на дверях появляются различные предупреждающие таблички с надписями типа «Посторонним вход воспрещен».

Экономическая автономия и мотивы добровольной трудовой занятости подростков

По мнению известного французского детского психотерапевта Франсуазы Дольто, уже в начале переходного возраста для подростков очень важно не быть полностью экономически зависимыми от родителей, иначе им не обрести возможности развиваться самому.

Как отмечает Н. Б. Меркулова, с определенного возраста просить деньги у родителей становится унизительным для подростка, а позже – и непрестижным.

Как показывают исследования, детский и подростковый труд не всегда связан с нуждой.

Другой причиной подростковой трудовой занятости может быть стремление детей к развлечениям и получению удовольствий, склонность к романтическому времяпрепровождению, каким они рассматривают работу, в отличие от учебы в школе. Многие подростки, несмотря на родительский запрет, предпочитают учебе работу, заявляя, что работать лучше, чем учиться. В качестве негативных издержек подростковой трудовой занятости также необходимо рассматривать понижение успеваемости в школе. Интенсивная работа увеличивает вероятность недосыпания, неправильного питания, отсутствия времени для занятий и отдыха.

Кроме того, наличие карманных денег делает доступным для некоторых алкоголь, наркотики.

С другой стороны, ранняя трудовая занятость, по мнению Д. И. Фельдштейна, может приводить к деформации отношений подростков со взрослыми, в том числе с родителями.

Таким образом, очевидно, что феномен подростковой трудовой занятости следует рассматривать отчасти как проявление потребности в материальной независимости, которая начинает резко себя проявлять у современных подростков уже в начале переходного периода и представляет одну из граней более глобальной потребности подростков в автономии, независимости от взрослых.

Потребность в признании, уважении и самоуважении

Стремление к взрослости, становление личной идентичности приводит к тому, что у подростка начинает резко и настойчиво проявляться потребность в признании и уважении его как личности.

По убеждению известного исследователя человеческой мотивации А. Маслоу, каждый человек постоянно нуждается в признании, в устойчивой и, как правило, высокой оценке собственных достоинств, каждому из нас необходимы и уважение окружающих нас людей, и возможность уважать самого себя.

Удовлетворение потребности в оценке, уважении порождает у индивидуума чувство уверенности в себе, чувство собственной значимости, силы, адекватности, чувство, что он полезен и необходим в этом мире.

Неудовлетворенная потребность, напротив, вызывает у него чувства униженности, слабости, беспомощности, которые, в свою очередь, служат почвой для уныния, запускают компенсаторные и невротические механизмы. Исследования показали, что низкий уровень самоуважения способствует возникновению агрессивного поведения: потребность защитить свое Я может стать доминирующей над другими мотивами, и поведение других людей будет интерпретироваться человеком как угрожающее, что толкает его в конечном счете на превентивные действия.

Потребность в признании в подростковом возрасте

Этап, на котором начинает наиболее интенсивно проявляться потребность в уважении и самоуважении, – это подростковый возраст. Развивающееся чувство взрослости подростков все более настойчиво требует от социального мира взрослого отношения к себе. Подростка не устраивает та система отношений, которая сложилась в детстве, он хочет выйти на совершенно иной уровень общения с родителями, учителями, другими взрослыми – уровень горизонтальный «взрослый – взрослый». Неготовность, нежелание или даже неспособность родителей понять и принять все возрастающее стремление детей к взрослости становятся причиной конфликтов и отчуждения детей от семьи, причиной их неудовлетворенности от общения с родителями и направленности на группы ровесников, которые в большей степени отвечают этим запросам.

Психологическое исследование мотивации поведения человека невозможно без рассмотрения его системы ценностей. По общему признанию, ценностные ориентации представляют собой одну из центральных характеристик личности и тем самым оказывают существенное влияние на все стороны ее жизнедеятельности. Принято считать,

что ценностные ориентации отражают отношение человека к окружающему миру и выступают в качестве способа дифференциации объектов по степени их субъективной значимости.

Следует также отметить, что формирование ценностных ориентаций – это длительный и сложный процесс, происходящий под воздействием непосредственного социального окружения и общих социальных условий. Таким образом, ценностные ориентации отдельной личности представляют собой специфическое сочетание общественных ценностей, которые человек усваивает из общественного сознания своей эпохи, класса, народа и ближайшего окружения.

В психологии развития именно подростковый и юношеский возраст рассматривается как период интенсивного формирования ценностных ориентаций личности. Действительно, именно в подростковом возрасте ребенок достигает того уровня когнитивного развития, который позволяет ему сформировать свои собственные ценностные представления о действительности. В первые годы своей жизни ребенок устанавливает контакт с внешним миром практически только через родителей, и именно их представления и оценки влияют на восприятие ребенка. Позднее определенное влияние оказывают школа и сверстники. Однако с ростом самосознания подросток начинает понимать, что его личный социальный опыт не является единственным критерием окружающего. Он с любопытством присматривается к другим ценностям и правилам, постигая их в процессе общения со сверстниками. Подросток стремится расширить свои социальные горизонты, познакомиться с альтернативным социальным опытом, получить представления о системах ценностей, на которые ориентируются его ровесники, и обрести собственное видение мира. И именно в этот период ценности, привитые ребенку в детстве, проверяются на прочность: выдержат ли они испытание, достаточно ли надежно они укоренились в его сознании.

Важным мотивационным образованием, влияющим на все стороны жизнедеятельности подростка, являются его интересы. Интересы представляют одну из главных характеристик личности человека, наиболее обще их можно определить как эмоциональное проявление потребностей. Именно интересы, по мнению Выготского, выступают интегральным образованием в развивающемся сознании ребенка. При-

чем на этапах перехода в каждый следующий период онтогенеза отмечается свертывание, отмирание прежде установившейся системы интересов и появление новых стремлений, на которых впоследствии развиваются новые интересы: «У подростка не только появляются новые интересы, но отмирают старые, он не только начинает интересоваться рядом совершенно новых для него вещей, но и теряет интерес к вещам, которые занимали его раньше».

В подростковом возрасте происходят кардинальные изменения в сфере интересов человека: именно на этом возрастном этапе они претерпевают значительные изменения как в количественном, так и в содержательном плане, а также в степени своего проявления, степени влияния на активность подростков.

Самым существенным в развитии интересов подросткового периода, по мнению С. Л. Рубинштейна, является: начало установления круга интересов, объединенных в небольшое число связанных между собою систем, приобретающих известную устойчивость; постепенное переключение интересов с частного и конкретного (коллекционирование в школьном возрасте) на отвлеченное и общее, в частности рост интереса к вопросам идеологии, мировоззрения; одновременное появление интереса к практическому применению приобретенных знаний, к вопросам практической жизни; рост интереса к психическим переживаниям других людей, и особенно своим собственным (юношеские дневники); начинающаяся дифференциация и специализация интересов, направленность интересов на определенную сферу деятельности – технику, определенную научную область, литературу, искусство и т. д., совершающуюся под влиянием всей системы условий, в которых происходит развитие подростков.

Чрезмерная выраженность интересов подростков к чему-нибудь может приобрести, по мнению А. Е. Личко, *характер увлечения*. Увлечения, по его мнению, составляют важнейшую черту именно подросткового возраста: «Подростковый возраст без увлечений подобен детству без игр». Нередко увлечения подростков могут стать причиной нарушения поведения. Это происходит или в силу чрезмерной интенсивности хобби, когда ради него забрасываются учеба, работа, все дела и даже ставится в опасность собственное благополучие, или в силу не-

обычности, странности и даже асоциального содержания самих увлечений. Из выделенных А. Е. Личко типов подростковых увлечений особенно важны эгоцентрические и информационно-коммуникативные.

Эгоцентрические увлечения – всякого рода занятия, показная сторона которых позволяет оказаться в центре внимания окружения. Чаще всего это художественная самодеятельность, иногда спортивные соревнования – все, что дает возможность публичных выступлений, сосредоточения на себе всеобщего внимания. Сюда же относится увлечение экстравагантной одеждой, привлекающей взоры.

Информативно-коммуникативные увлечения проявляются в жажде получения новой легкой информации, не требующей никакой критической интеллектуальной переработки, а также в потребности во множестве поверхностных контактов. Многочасовая пустая болтовня со случайными приятелями, «глазение» на все происходящее вокруг, детективно-приключенческие фильмы, реже книги того же содержания, многие часы перед телевизором составляют содержание этого рода увлечений.

Среди различных способов времяпрепровождения *телевизор* занимает одно из лидирующих мест. В среднем, по данным разных исследований, школьники проводят у телевизора 4–5 часов в день. Тому причиной во многом является наша общенациональная традиция проведения досуга, но все же в пору взросления телевизор становится для многих подростков идеальным средством отвлечься от своих проблем, как школьных, внутрисемейных, так и внутриличностных. Собственные переживания, ощущение неуверенности и пустоты уходят на второй план, именно поэтому многие подростки смотрят все без разбору – телевизор выступает для них средством бегства от реальности, это часто вызывает дополнительные конфликты между ними и родителями. Что касается зрительских предпочтений, то они мало отличаются от предпочтений подростков других стран.

Среди характерных увлечений современных подростков особое место занимает *компьютер и Интернет*. Наиболее обще можно выделить три группы мотивов, обусловливающих обращение подростков к этим видам времяпрепровождения: познавательные мотивы, связанные с поиском разнообразной информации; мотивы, связанные с удовлетворением потребностей в игре. Компьютеры (сюда же можно отнести

игровые автоматы) предлагают все увеличивающееся количество самых разнообразных игр, с другой стороны, все большая доступность компьютеров и Интернета приводит к тому, что для отдельных подростков эти увлечения уже приобретают аддиктивный характер, занимая все свободное и даже учебное время; мотивы, связанные с общением. Интернет для многих подростков представляет своего рода коммуникативную среду и таким образом удовлетворяет довольно большое число потребностей подростка. Анонимность, невидимость субъектов общения позволяет подросткам опробовать те модели поведения, которые невозможно реализовать в реальном общении. По большому счету, Интернет можно рассматривать как среду реализации «идеального Я» подростка, как среду, в которой происходит поиск подростком своей идентичности.

Занятия спортом, физические упражнения не входят, по признанию многих исследователей, в сферу приоритетов современных подростков: только небольшое число подростков занимаются в каких-то спортивных секциях. С одной стороны, причиной этому могут быть материальные затруднения, а с другой стороны, в стране еще пока в недостаточной мере культивируется идея здорового образа жизни.

Однако занятия спортом, физические упражнения могут удовлетворять многие потребности подростков. Во-первых, они дают им возможность почувствовать, понять свое постоянно изменяющееся тело, оценить пределы своих способностей, проверить свою силу, выносливость и, конечно же, научиться владеть своим телом. С другой стороны, для многих подростков основным мотивом занятий физическими упражнениями является желание обладать стройным, тренированным телом, которое соответствует современным, культивируемым средствами массовой информации идеалам женской и мужской красоты. Не менее сильным мотивом является также желание научиться постоять за себя. В частности, этот мотив, как правило, является ведущим у тех подростков, которые увлекаются различными восточными боевыми искусствами.

Многие подростки предпочитают коллективные формы спорта, поскольку они могут дать им гораздо больше, чем просто физическую нагрузку. Например, футбольная или любая другая команда становится

для подростка той социальной группой, в которой он проводит большую часть времени, удовлетворяя свои потребности в аффилиации и в общении»[120].

Выше были достаточно кратко и конспективно представлены только основные линии развития личности и самосознания в подростковом и юношеском возрасте. Для более глубокого понимания проблем школьников данной возрастной категории, организации эффективной работы с ними и оказания им психологической поддержки или своевременного обращения за помощью к практическому психологу Вам необходимо более глубокое (*самостоятельное*) знакомство со специальной психологической литературой.

6.5. Требования к организации изучения личностных особенностей учащихся

Как мы уже неоднократно подчеркивали, работу в качестве помощника классного руководителя (классного руководителя) необходимо начинать с изучения своего класса в целом и каждого из своих учеников. Организуя изучение личностных особенностей учащихся своего класса, Вы должны помнить, что оно должно проходить в соответствии со следующими требованиями, которые определяются, с одной стороны, основными общепсихологическими и педагогическими принципами, с другой, – конкретными условиями учебно-воспитательного процесса.

Какие же это требования?

1. Изучение должно быть направлено на выявление особенностей процесса личностного развития каждого ученика.

2. Оценка результатов диагностики развития того или иного ученика производится не путем сравнения этих результатов с какими-либо нормами или средними величинами, а, главным образом, *путем сопоставления их с результатами предыдущих диагностических проверок того же ученика с* целью выявления характера и особенностей *его* продвижения в развитии. Оцениваются *усилия самого ученика* в учебной деятельности и самовоспитании.

---

[120] Электронный ресурс:
https://docviewer.yandex.ru/view/768636529/?page=39&*=kTrPt3eJ2Y%2BLDCcztVdXOexcqSZ7InVybCI6Imh0dHBzOi8vbGlrYmV6LnN1L21lZGlhLzIwMTkvMTEvYjhkYzA0YjktMjdmNy00NjhmLTg5OTgtNzg0MmY2YzBlM

3. Исследование процесса личностного роста и развития каждого ученика должно осуществляться *на протяжении всех лет его обучения.* В школьном возрасте в психике и поведении детей происходит очень много различных изменений. О каждом из них должен оперативно узнавать учитель. Нарушение этого требования приводит к тому, что сложившееся у педагога при первой встрече мнение об ученике сохраняется на многие годы, несмотря на большие, в том числе и коренные, изменения в убеждениях и поведении школьника.

4. Диагностика должна выявлять не только наличный, актуальный уровень развития той или иной индивидуальной особенности, а *проводиться с учетом возможной «зоны ближайшего развития»* (перспектив развития школьника, которых он может достичь при сотрудничестве со взрослыми). *«Зона ближайшего развития»* (термин введен выдающимся советским психологом *Л. С. Выготским*) определяется не тем, что реально умеет делать ученик (что составляет *зону актуального развития*), а тем уровнем, которого он может достигнуть при помощи взрослого.

5. *Уровень развития* должен быть описан *как содержательная характеристика соответствующей деятельности ребенка,* а процесс развития должен рассматриваться как смена качественно своеобразных этапов развития этой деятельности.

Конкретные условия школы обусловливают необходимость соблюдения еще следующих требований:

6. *Изучение личности школьников и классного коллектива (детского сообщества)* важно не само по себе. Оно *всегда должно быть направлено на решение определенной педагогической задачи.* В связи с этим каждая методика изучения личностных особенностей ученика должна подбираться с учетом реализуемой с ее помощью учебной или воспитательной задачи.

7. Следующее требование касается *педагогического оптимизма.* Суть его лучше всего сформулирована в известном высказывании *С. Л. Рубинштейна*: «Добиться успехов в борьбе с дурными и слабыми сторонами человека можно верней всего, нащупав его сильные стороны – те силы в нем, которые при надлежащем их направлении могут быть обращены на благую цель. За озорными выходками нередко стоят избыточные силы, которым не сумели вовремя дать надлежащее применение. На знании одних недостатков и слабостей ничего не построить.

Поэтому воспитание, которое видит только их одних, их лишь подчеркивает, – бесперспективное дело. Кто хочет исправить недостатки человека, должен искать его достоинства, хотя бы потенциальные, те свойства его, которые могут быть обращены в достоинства при надлежащем направлении заключенных в нем сил. На них надо опираться в борьбе с недостатками человека. Вступая в борьбу с недостатками человека, надо искать себе союзников в нем самом»[121].

8. Так как обучение и воспитание должны носить комплексный характер, то и к изучению личности школьников и их коллективов предъявляется требование *комплексности,* т. е. оно *должно охватывать все основные стороны развития ученика.*

9. Изучение индивидуальных особенностей должно осуществляться с учетом возрастных особенностей, в частности *задания должны предъявляться в доступной для учащихся каждой возрастной группы форме.*

10. *Исследование развития личности школьника, как правило, должно проводиться в естественных условиях учебно-воспитательного процесса.* Лишь в исключительных случаях можно использовать лабораторные методы психодиагностики. Все основные используемые в школе методики должны быть одновременно и учебно-воспитательными средствами или методами. Как отмечал *С. Л. Рубинштейн*, «изучать детей, воспитывая и обучая их, чтобы воспитывать и обучать их, изучая их, – таков путь единственно полноценной педагогической работы и наиболее плодотворный путь познания психологии детей»[122].

11. *Диагностика должна охватывать всех учащихся без исключения и проводиться систематически путем проведения через запланированные сроки диагностических срезов по каждому из параметров психического развития.* В случае невозможности проведения этого среза в отношении какого-либо ученика в установленное время (ввиду болезни или по другим причинам) этот срез должен быть проведен в самое ближайшее время, но ни в коем случае не пропущен. Диагностика уровня овладения учебным материалом и развития учебной самодеятельности должна проводиться по тематическому принципу (т.е. по каждой учебной теме), а также охватывать всех учащихся без исключения.

---

[121] Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии. – М., 1959. – С. 23.
[122] Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. – М., 1973. – С. 195.

Таковы *основные требования* к изучению личности учащихся. Что касается *функций этого изучения,* рассматриваемых сквозь призму учебно-воспитательного процесса в школе, то их можно охарактеризовать как *воспитывающую, контрольно-корректировочную* и *прогностическую.*

Напомним основные требования к подбору и применению методов изучения личности учащихся и ученических коллективов.

Прежде всего, Вы должны использовать не одну какую-то методику, а их систему, обслуживающую решение определенной воспитательной задачи. Составляющие систему методики должны иметь по возможности естественный характер (т. е. представлять собой обычное учебное или воспитательное средство) и подбираться с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся.

Для получения наиболее достоверных результатов необходимо, чтобы методики и приемы не только охватывали все стороны исследуемого процесса или явления, но и взаимно перекрывались (пересекались). При этом подбирать методики надо так, чтобы каждая из них по возможности допускала как качественный, так и количественный анализ получаемых данных и в то же время была бы достаточно простой, не требовала громоздких процедур обработки результатов обследования.

Для реализации указанных целей и задач изучения личности учащихся необходимо использование различных методов исследования, о которых мы писали выше.

Для всестороннего изучения личности школьника Вы можете воспользоваться составленной Б. А. Сосновским схемой, включающей в себя следующие разделы:

1. Направленность личности и ее психологические проявления:

- отнесенная ко времени система целей и задач, которые человек ставит перед собой;
- реальные интересы и увлечения и их особенности;
- иерархизированная система потребностей и мотивов (по основным видам), их осознанность, широта, интенсивность, устойчивость, действенность и др.;

- система мировоззренческих позиций (убеждения, установки, нравственные принципы, ценностные ориентации, мотивационно-смысловые структуры и т. д.).

2. Развитие и особенности сознания и самосознания личности:

- развитость рефлексии и самопознания, особенности идентификации собственной личности;
- самоотношение, самооценка и уровень притязаний;
- самоопределение, самоутверждение, самоактуализация;
- самоконтроль, саморегуляция, самоуправление личности;
- саморазвитие и возможности самообразования.

3. Уровень развития способностей:

- способности к учению по отдельным предметам (быстрота, легкость и прочность усвоения знаний);
- организаторские, художественные, коммуникативные и др. способности, их личностный набор, перспективы реализации и развития.

4. Особенности темперамента и характера:

- проявление основных свойств темперамента (активность, пластичность, темп, эмоциональность и др.) в динамике психики и поведения;
- характерологические проявления отношений к миру в целом, к природе;
- проявление отношений к обществу и его идеологии, к социально-политическим, экономическим и др. сферам;
- особенности отношения к труду, к учебе, к другим видам деятельности;
- характерологические проявления отношений к другим людям: одноклассникам, родителям, учителям и др.;
- группа черт характера, проявляющих отношение к самому себе;
- волевые и эмоциональные особенности характера;
- возможные акцентуации характера, соотношение в нем типологического и индивидуального, динамичность и устойчивость характерологических проявлений.

5. Особенности психических процессов и состояний:

- развитость и специфика познавательных процессов (восприятие, память, мышление), когнитивный стиль, общая оценка интеллекта и прогноз его динамики;

- свойства проявления и особенности внимания, специфика его избирательности;

- особенности и развитие процессов воображения и творчества;

- сформированность и особенности речевой деятельности;

- особенности эмоциональных процессов и состояний (экспрессивность, эмоциональная устойчивость, тревожность, эмпатия, эмотивность, культура чувств и т.п.).

6. Специфика субъектного опыта личности:

- психолого-биографические особенности, представления о жизненном пути и планах;

- уровень сформированности основных видов деятельности, устойчивые привычки, поведенческая целостность;

- качество учебных знаний и умений (понятийность, концептуальность, уровень усвоения, прочность, осознанность, действенность, гибкость, обновляемость, мера обобщенности и др.)

7. Уровень сформированности учебной деятельности школьника:

- уровень сформированности учебно-познавательного интереса.;

- уровень сформированности целеполагания;

- уровень сформированности учебных действий;

- уровень сформированности действий контроля;

- уровень сформированности действия оценки.

8. Общие выводы и психологические рекомендации, в которых подчеркиваются основные достоинства и недостатки (недоработки, трудности) формирующейся личности, анализируются их причины, намечаются направления возможного развития, оказания психологической поддержки и помощи.

В работе учителя, школьного психолога и студента-практиканта необходимость разностороннего и углубленного изучения личности школьников может быть обусловлена рядом обстоятельств:

- в связи с составлением психолого-педагогической характеристики школьника;

- при проверке гипотезы о том, что академическая неуспеваемость школьника связана с недостаточной сформированностью у него отдельных сторон его личности;

- при определении профессиональной пригодности к работе по профессиям, предъявляющим специфические требования к тем или иным сферам личности;

- для оценки функциональных состояний школьника;

- для диагностической оценки индивидуального уровня и темпа возрастного развитии школьника;

- для коррекции учебно-познавательной деятельности школьника.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Охарактеризуйте особенности развития личности и ее самосознания в подростковом и юношеском возрасте.

2. Каковы особенности протекания познавательных процессов в подростковом возрасте?

3. Каковы особенности развития психических познавательных процессов в юношеском возрасте?

4. Какую роль в жизни подростка играет эмоциональная сфера?

5. Почему юность называют возрастом специфической эмоциональной сензитивности?

6. Охарактеризуйте основные эмоциональные нарушения в подростковом возрасте.

7. Почему, на Ваш взгляд, процесс формирования устойчивого психосексуального чувства идентичности личности часто считают одной из главных задач старшего подросткового возраста?

8. Р. Хэвигхерст – один из авторов психосоциальной теории развития выделяет восемь главных задач развития, которые должны быть решены в подростковом возрасте. Согласны ли Вы с его позицией? Ответ аргументируйте.

9. Как известно, эгоцентрическая направленность присутствует в качестве доминанты во всех поведенческих проявлениях подростка, в его эмоциях, чувствах, переживаниях. Эгоцентрическая направленность подростков проявляется в таких, описанных Д. Элкиндом феноменах, как «воображаемая аудитория» и «миф о собственной исключительности». Что это за феномены и почему учителю важно о них знать?

10. Одной из важнейших задач, которые необходимо решить в переходном возрасте, является задача достижения подростком некоторой

автономии, независимости от родителей. Каким образом проявляется подростковая потребность в автономии?

11. Стремление к взрослости, становление личной идентичности приводит к тому, что у подростка начинает резко и настойчиво проявляться потребность в признании и уважении его как личности. Как на поведении и психоэмоциональном состоянии подростка или юноши может сказаться неудовлетворенная потребность в признании и уважении его как личности?

12. Почему учителю-предметнику и классному руководителю важно знание индивидуальных и личностных особенностей учащихся? Назовите основные требования к организации изучения личностных особенностей учащихся.

Приложение 1

МЕТОДИКИ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА ИЗУЧЕНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ И МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ

1.1. Изучение особенностей внимания

1.1.1. Тахистоскопическое измерение объема внимания

Объемом внимания называют предельно большое количество объектов, доступных одновременному охвату вниманием.

Тахистоскопический метод основан на кратковременной дозированной экспозиции испытуемому оптических стимулов различной конфигурации посредством тахистоскопа – устройства, позволяющего задавать время экспозиции от тысячных долей секунды до нескольких секунд.

При измерении объема внимания используются экспозиции в 1-2 сек., которые можно осуществить вручную.

Тестовый материал представляет собой комплект из 10 карточек, на каждой из которых имеется набор из 10 букв, не образующих слов, или знакомых буквосочетаний, например, БКНВРСТФГА, и не содержащий повторяющихся букв. Сочетание ЛОБНОСРУКА по этим соображениям непригодно.

Наборы букв для измерения объема внимания:

СВКТНПЦХЧГ МХГНКЗПРТВ
ВПГЗНЦРКБД ФЦУВКГЖМР
КЗНГДВЖПРХ ДЗУЛХКЧМРП
ОВНГЮКРЦПБ ГМРЗЦАКХВД
ЧХГПДНВГФЗ ЗГРПКТНВРС

Карточки укладывают стопкой, лицевой стороной вверх, и, накрыв картонкой, располагают перед испытуемым. Дастся ***инструкция***: «По сигналу «внимание» смотрите в центр картинки. Когда она будет убрана, внимательно смотрите на буквы и запомните их. Время показа – 1 сек. Когда карточка будет снова накрыта, назовите в любом порядке как можно больше букв из тех, что Вы видели на ней».

Экспериментатор вносит ответы испытуемого в протокол. Затем снимает верхнюю карточку, не снимая картонки, и повторяет тем же способом эксперимент с остальными карточками.

Протокол эксперимента

Дата …

Задача исследования: привести измерение объема внимания тахистоскопическим методом.

Испытуемый: ФИО; возраст, род занятий (Иванов Петр, _____ лет, ученик _____ класса школы № _____).

Таблица экспериментальных данных

№ п\п	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**
Объем внимания										

среднее значение:

M= n\10

Результаты эксперимента – объем внимания испытуемого _____ единиц. Результаты оцениваются путем сравнения с массивом данных, полученных тем же методом на значительной выборке испытуемых той же категории.

Оценочная шкала образуется разбиением множества данных на подмножества следующим образом:

-2σ	- σ	X	+σ	+2σ
Очень Низкий результат	низкий результат	средний результат	высокий результат	очень высокий результат

результат

x > (X + 2σ) очень высокий результат,

(X + 2σ) > x > (X + σ) высокий результат,

(X + σ) > x > (X - σ) средний результат,

(X - σ) > x > (X - 2σ) низкий результат,

x < (X - 2σ) очень низкий результат,

где: x – индивидуальное значение величины,

X – среднее арифметическое значение,

σ – среднее квадратическое (стандартное) отклонение (вычисляется по формуле математической статистики).

Массив данных для формирования оценочной шкалы может быть получен на основе объединения результатов экспериментов, выполненных в нескольких параллельных классах школы. При повторных измерениях результат сравнивается с полученными в предыдущих опытах. Если показатель объема внимания используется для оценки функционального состояния школьника, то его сравнивают с индивидуальной константой.

1.1.2. Измерение времени переключения внутреннего внимания методом сложения с переключением

Идея метода состоит в том, что испытуемый в течение равных интервалов времени выполняет эквивалентные по сложности вычислительные операции. В первом опыте он делает это без переключения, а во втором – с многократными переключениями внимания.

Сопоставление продуктивности работы дает возможность вычислить время одного переключения, используемое в качестве количественного показателя переключения внимания.

Инструкция испытуемому:

Испытуемому дают карандаш и лист бумаги. «Напишите в левом верхнем углу листа любое двузначное число. По команде «начали» сложите цифры этого числа, добавьте к сумме единицу и последнюю

цифру суммы напишите рядом справа, затем сложите последние дне цифры полученного ряда, добавьте к сумме единицу и последнюю цифру суммы напиши рядом и так далее до команды «стоп». Время работы 1 минута. Постарайтесь выполнить как можно больше операций, не допуская ошибок».

После выполнения испытуемым первой серии вычислении ему дастся инструкция: «Повторим опыт, только теперь надо вместо прибавления единицы к суммам цифр отнимать от них единицу, время работы – одна минута».

Затем дается новая ***инструкция***: «Повторим опыт, немного усложнив работу: если полученная сумма – четное число, прибавьте к нему единицу, а если нечетное – отнимите единицу. Время работы – 3 минуты.

Обработка результатов:

Вычислить время выполнения одного цикла вычислений (в цикл входят две операции: сложение двух чисел и добавление (вычитание) единицы:

t 1,2 = 120/ n1 + n2

t 3 = 120/ n3

T= t 3 – t 1,2

где n1, n2, n3 – число циклов сложения в I, II и III опытах.

Полученное значение времени переключения внимания надо сопоставить с оценочной шкалой и сделать вывод.

1.1.3. Исследование переключения внешнего внимания методом поиска чисел в двуцветной таблице

Время переключения внимания может быть измерено также методом поиска чисел в двуцветной таблице. Идея этого метода та же. Сначала испытуемый отыскивает в порядке возрастания цифры одного цвета, затем – в порядке убывания – другого. На заключительном этапе эксперимента он отыскивает числа поочередно: одного цвета по возрастанию, другого – по убыванию. На каждом из трех этапов эксперимента регистрируется время, затраченное на поиск. По полученным данным вычисляют время одного переключения и, сопоставив его с соответствующей шкалой или индивидуальной константой, делают вывод. См. таблицу:

10	**4**	12	1	**2**
8	4	**11**	**9**	6
7	**6**	9	**13**	**5**
1	2	**3**	11	3
8	**10**	**12**	5	**7**

1.1.4. Исследование свойств внимания методом корректурной пробы

А. Испытуемому дается корректурная таблица и карандаш.

Инструкция:

Внимательно просматривая строки таблицы, вычеркивайте все буквы **НКРТ**. Работайте как можно быстрее, старайтесь не допускать ошибок. Время работы 5 минут.

Корректурный лист

ДКЛХ СЛХВ ЛНБ ДНКВБ БСВН ДКВН ЛХС ДКЛНХ ЛХБО ДКСБ СДКНБ ВСВ ДКВБ СНБВ ЛХБ ДХСВ БЛХВ ВКНВ ДКНС ВНЛХВ ЛХБ ДКНБ ДХБС СНДКН ДКЛХ БНЛХ НДК СЛХН ДХБС ЛХДКС ЛКСБ НВЛХ БСБ ДКВН БНЛХН ВНБН ДКНС ДКСВ ВЛХВ ВСНВ ДКНВ СДКЛХ ДКЛХ БСХД БНВБ БЛХБС ДХНС СЛК ДКЛК НЛХ СДКВБ ВЛХВ БЛКС ВЛХ ДКЛХ СДКВБ ВВС ДКНС ЛХН БЛХДК НВС ДКВБ ЛКДКС ДХБС ВЛХН ВСК БНЛХБ ВББ ДКНВ ЛХСЛК ВДКН БВЛХ БВБС НВДКН ЛХН ДКБС ЛХН ЛХВБ НСДКН СНВС НЛХ ДКНБ ЛХН СБСЛХ НДК ДХЛХС ЛДКСБ БДКВБ ЛХН ДКВС ЦВСБ ВДК ЛХДК ДХБ СДКВС ЛХВБ ВЛХ НДКЛХ СЛХБС ДКБ СЛХС ДЕВ БЛХБС БЛХН БЛКС ВДХ ДКНБ ДКНВ ДХВС НДКЛХ ВСБЛК ЛХВБ НОВ БДКВС ВЛХВ ДКНВ НЛХН НЛК НДКН НСВС НДК НЛХБ БДКС ЛХВБ ЛХВДК ДЛХ НДКВ НСБХ СВСЛХ СБДК ВНЛХ ДКЛК СВС БВСБ ДКЛК НДКН ЛХВБ БЛХБС ХСДК

ЛХНВ ВЛХ ВС СБСЛХ НБДК БНДК ДЛХН СБЛКС ДХН НСВН НБВ ДКЛХ НЛХДК НСВС БЛКБ ВЛХ НВСВ ВБНВБ ДКН СНВН ДКЛХВ ВВС ВАК ЛХСДК ЛХНБ ДХВБ ДКБ СЛХС ЛКБСБ НДКВ ЛХН СВДКВ ДКВБС ЛХНС БВДК НДКВ НЛХН ВЛХДК ЛХБС ДХН СДКБ БЛХ ЛКБС ДКВ ДХЛХБ СБЛКБ ВЛК ДКВБ ЛХН ДХВДК ЛХВСВ СНС ЛХВВ СБСЛХ НДКВ ВСВ БЛХВБ СНВ НВН БВЛКВ НДК СНДКВ ДКСЛВ СВДК СЛХБС НДК ЛХНБ ЛХВН БДКСБ ДКН НЛХН СБЛХ ДХДКВ СБЛХ ДКВБ ЛХНС БВЛХ НЛК ВНЛХ ДХВС ДКН СБСД ЛХКВ ВДКБ СЛХС ДКСХД БНДК БНЛХ НЛХ НДКБС НЛХБ ДКВС ВДК СБЛХ ДХНБ НЛКВ ЛХНС СДКВС БНДК НЛХ ВДКВ СБЛХ ВНЛХ ДКБС ВЛК ВЛХБ СВДКВ БВЛХ ДКВБ ЛХДК СЛХНС НДВХ ЛЕСВБС НЛХ ВНДК ДХН ЛХНБС ДКНВ БВБ ХДНС НДКН ВСЛХС ЛХСДК БВЛК ДКН ЛХВСБ СБВ НВЛХ ДКВБ ДХВЛХ ВНДК СВС ДЛХ СБДКБ ЛХСВ ЛКБ ДКНВ ЛХН БСБДК ЛХНС ДКЛХ ВСДК БДКБ СВБ СВСЛХ СДКНВ ЛХНДК НВН ЛХНБС НЛК БНДК ЛХБ ЛХН НДКВС ЛХНЛК НБВ ВЛКВ СВСЛХ ВДК БНДК ВДХ

Обработка результатов:

1. Вычислить показатель точности:

A = n-n1 / n

где: n – число исключенных букв,

n 1 – число ошибок.

2. Вычислить показатель темпа работы:

T= N/ t

где: N – число просмотренных знаков,

t – время работы в минутах.

3. Вычислить коэффициент продуктивности работы:

К – АхТ

Этот коэффициент используется в качестве количественного показателя концентрации внимания.

4. Сопоставить значение коэффициента К с диагностической шкалой или индивидуальной константой и сделать выводы.

Б. Проводится такая же работа, как и в пункте **А**, только в инструкции испытуемому предлагается подчеркивать буквы Н и К, а буквы Р и Т вычеркивать. Вычисляются те же показатели А, Т, К, отношение К2/К1 используется в качестве показателя распределения внимания.

В. Проводится такая же работа, как в пункте **А**; только инструкция испытуемому требует в нечетных строках указанные буквы подчеркивать а в четных – вычеркивать. Отношение К2/К1 используется в качестве показателя переключения внимания.

Г. Проводится работа, как в пункте **А**; только время работы увеличивается до 10 мин. и через каждую минуту работы испытуемый по сигналу экспериментатора проводит в соответствующем месте строки вертикальную черту, что дает возможность вычислить показатель концентрации внимания на каждом минутном интервале, построить график продуктивности и проанализировать: а) время сосредоточения внимания (интервал времени от начала до стабилизации показателя); б) спонтанные колебания внимания; в) ослабление внимания вследствие утомления и монотонии.

1.1.5. Исследование спонтанных колебаний и продуктивности волевой регуляции внимания

Испытуемому предъявляется двойственное изображение – лестница Шредера, коридор-пирамида или ваза-лицо – и демонстрируется феномен колебаний внимания. Затем предлагается, непрерывно наблюдая рисунки, отмечать время инверсии образа стуком карандаша по столу. Экспериментатор регистрирует с помощью секундомера время десяти последовательных инверсий.

Среднее время стабильности образа, найденное в первом опыте, используется в качестве показателя спонтанной лабильности внимания. Поскольку этот показатель весьма чувствителен к влиянию фрустрирующих факторов, его можно использовать в качестве индикатора функциональных состояний школьников методом индивидуальной константы.

Во втором опыте испытуемому предлагается как можно дольше задерживать усилием воли спонтанные трансформации образа. Процентное отношение среднего времени стабильности образа во втором опыте к такому же времени в первом интерпретируется в качестве показателя продуктивности волевой регуляции внимания. К = t2: t1 х 100%

где t2 и t1 – время стабильности образа в I и II опытах, соответственно.

1.1.6. Исследование дискриминативности внимания

Феномен внимания двухкомпонентен: с одной стороны, это – сосредоточение внимания на выделенных объектах, с другой, – игнорирование, вытеснение, дискриминация всего остального. Естественно, что продуктивность внимания обеспечивается совместным действием обоих компонентов.

Исследование дискриминативных свойств внимания производится в два этапа. На первом измеряют продуктивность непроизвольной памяти в обычных условиях, на втором – в ситуации дискриминации.

В эксперименте используют два списка эмоционально нейтральных имен существительных, по двадцать слов в каждом списке, из них 10 слов среднего рода, остальные – мужского.

Списки слов:

1. Лето, корень, топор, перо, стол, небо, ковер, окно, забор, олово, сено, песок, стекло, диван, колесо, провод, ухо, бугор, село, тормоз.

2. Сито, термос, лето, карниз, пальто, овес, железо, ветер, эхо; сапог, дерево, навес, дело, камень, яйцо, дуб, сало, сталь, мыло, зуб.

Инструкция:

Сейчас Вам будет прочитан список слов. Внимательно слушайте и считайте, сколько слов в списке.

Слова читают ровным голосом с интервалом в одну-две секунды. После прочтения списка дается дополнительная инструкция: «Воспроизведите из прочитанного списка все слова среднего рода». Вычисляют коэффициент продуктивности непроизвольного запоминания недискриминированного ряда слов:

К 1 = n1 / 10

где n – число верно воспроизведенных слов среднего рода.

Второй этап проводится после перерыва в несколько часов, чтобы исключить интерференцию следов памяти.

Испытуемому дается ***инструкция***: Слушайте внимательно список слов. Постарайтесь запомнить из него все слова среднего рода.

После прочтении списка слов испытуемым предлагается воспроизвести из него все слова мужского рода.

По результатам второго этапа вычисляется коэффициент продуктивности непроизвольного запоминания дискриминированного ряда слов:

К 2 = n2 / 10

где **n2 –** число верно воспроизведенных слов мужского рода.

В качестве показателя дискриминативности внимания используется отношение:

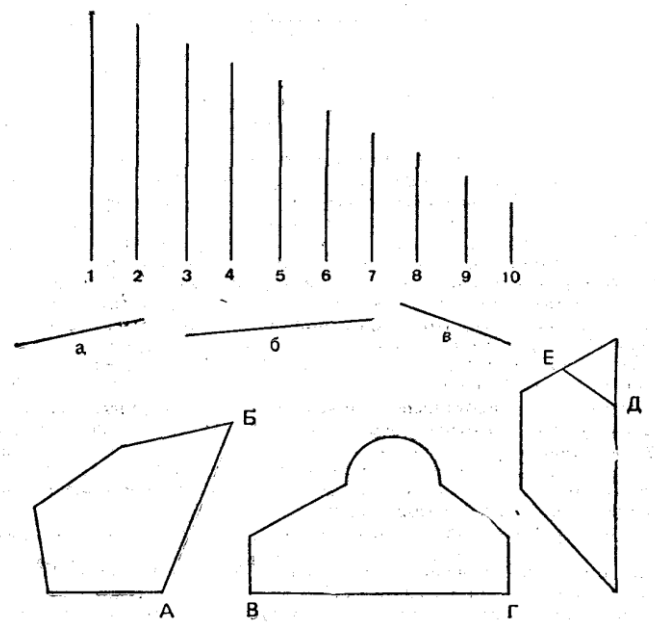
К = К 1 / К 2 = n1 / n2

1.2. Изучение особенностей восприятия

1.2.1. Исследование зрительного восприятия

Ход эксперимента. На большом плакате надо нарисовать рис. 4 (примечание: отрезок ***а*** равен отрезку под номером **9**, отрезок **б** – отрезку **5**, отрезок ***в*** - отрезку **7**, отрезок ***АБ*** - отрезку **6**, ***ИГ*** – отрезку **2**, ***ДЕ*** – отрезку **10**).

Плакат надо вывесить на доске и закрыть бумагой или перевернуть обратной стороной. Учитель объясняет, что будет производиться обследование глазомера учащихся в форме соревнования. Затем он говорит: «Посмотрите внимательно на плакат. Среди вертикальных черточек найдите на глаз те, которые равны по длине отрезкам *а, б, в, А Б, ВГ* и *ДЕ,* и поставьте около этих отрезков номер той черточки, которая равна по длине каждому из этих отрезков». Работа заканчивается по сигналу учителя.



Обработка полученных данных. Надо подсчитать количество правильно найденных черточек каждым учеником, найти среднее значение для класса. Оценку уровня развития глазомера производят в сравнении со средним для класса результатом.

Аналогично можно провести исследования уровня развития у учащихся глазомера на углы.

1.2.2. Исследование восприятия вербальных стимулов (*Тест Мюнстернберга*)

Инструкция. Среди буквенного текста имеются слова. Ваша задача – как можно быстрее считывая текст, подчеркнуть эти слова. Время выполнения задания – 2 минуты. ***Пример:*** «лгщьба**память**шогхеюжп».

Стимульный материал:

бсолнцевтргщоцрайонзгучновостьхэьгчяфактуекэкзаментроч
ягшгцкпрокуроргурстабюетеорияентсджэбьамхоккейтрсицы
фцуйгзхтелевизорсолджщзхюэлгщьбапамятьшогхеюжпждргщ
хэнздвосприятиейцукенгшщзхъвафыапролдблюбовьавфырпл
ослдспектакльячсмитьбюжюерадостьвуфцпэждлорпкнародш
лджьхэшщгиенакуыфйшрепортажэждорлафывюефбьконкурс
йфячыцувскапрличностьзхжэьеюдшщглоджэпрплаваниедтлж
эзбьтрдщшжнпркывкомедияшлдкцуйфотчаяниейфоячвтлджэ
хьфтасенлабораториягщдщнруцтргшщтлроснованиезщдэркэ
нтаопрукгвсмтрпсихологиябплмстчьйсмтзацэъагнтэхт

Обработка результатов и интерпретация:

Оценивается количество выделенных слов и количество ошибок (пропущенные и неправильно выделенные слова). В тексте содержится 25 слов.

Для взрослых испытуемых нормативным считается результат – 20 и более баллов (желательно без пропуска слов). Низкие показатели – 18 и менее баллов. Для *подростков* нормативным показателем рассматриваются значения от 15 баллов.

Ключ

б**солнце**втргщоц**район**згуч**новость**хэьгчя**факт**уек**экзамен**троч
ягшгцк**прокурор**гурстабюе**теория**ентсджэбьам**хоккей**трсицы
фцуйгзх**телевизор**солджщзхюэлгщьба**память**шогхеюжпждргщ

хэнзд**восприятие**йцукенгшщзхъвафыапролдб**любовь**авфырпл ослд**спектакль**ячсмитьбюжюе**радость**вуфцпэждлорпк**народ**ш лджьхэшщ**гиена**куыфйш**репортаж**эждорлафывюефбь**конкурс** йфячыцувскапр**личность**зхжэьеюдшщглоджэпр**плавание**дтлж эзбьтрдщшжнпркыв**комедия**шлдкцуйф**отчаяние**йфоячвтлджэ хьфтасен**лаборатория**гщдщнруцтргшщтлр**основание**зщдэркэ нтаопрукгвсмтр**психология**бплмстчьйсмтзацэъагнтэхт

1.3. Изучение особенностей памяти

1.3.1. Сравнение продуктивности произвольной и непроизвольной памяти

Эксперимент может проводиться коллективно. В качестве стимульного материала для запоминания используются два списка слов одинаковой длины и частотности употребления в речи:

1) *книга, ящик, голова, молоко, птица, буква, село, корень, лагерь, трава, лето, дорога, рыба, стена, небо;*

2) река, окно, лампа, портфель, дерево, рама, ручка, шапка, дверь, диван, текло, часы, завод, дерево, забор.

Инструкция:

Слушайте внимательно список слов, сосчитайте, сколько и нем слов среднего рода.

Слова читаются ровным голосом с интервалом около одной секунды. Затем испытуемым предлагается написать в любой последовательности те слова, которые удалось запомнить. Через 20-30 минут дается вторая ***инструкция***: Сейчас Вам будет прочитан такой же список, слов, сосчитайте в нем слова среднего рода и постарайтесь запомнить весь список.

Результаты двух опытов сопоставляются и используются для беседы о произвольной и непроизвольной памяти, об индивидуальных вариантах их соотношения. Обращается внимание на возможность использования полученных выводов для усовершенствования своей памяти.

1.3.2. Определение преобладающего типа памяти

Тип памяти обусловливается модальностью материала, с которым память работает наиболее продуктивно. Для определения преобладающего типа памяти испытуемым предъявляется для запоминания

однородный стимульный материал через слуховой, зрительный и комбинированно, через слуховой, зрительный и двигательный анализаторы.

В качестве материала для запоминания можно использовать ряды двузначных чисел, обыденных слов или бессмысленных слогов. В одном ряду достаточно иметь 10 – 12 стимулов, например а) **28 14 32 46 84 73 19 96 23 37;** б) **бак, нос, дом, пар, кот, бор, воз, ров, год, жар**; в) **рон, дюш, фиб**, **пун, гяп, гом, тюш, зур, чед, бен**.

Инструкция: Вам будет прочитан ряд чисел (слов, слогов). Внимательно слушайте и запоминайте. После этого напишите все, что Вам удалось запомнить.

Показателем продуктивности памяти служит количество правильно воспроизведенных слов. Порядок слов может быть любым. Затем проводится сверка воспроизведенных стимулов с исходным списком. Чтобы исключить влияние на результаты процессов интерференции памяти, между последовательными опытами необходим перерыв не менее 20-30 минут. Таким же образом сообщаются ряды стимулов для запоминания через зрительный анализатор путем предъявления каждого элемента на отдельных карточках. В смешанном варианте материал для запоминания показывается на карточках – зрительно; одновременно экспериментатор читает карточки, а испытуемые «пишут» пальцем на столе предъявляемые числа, слова или слоги. Результаты трех опытов сопоставляются и делается вывод о преобладании одного из типов памяти или отсутствии такого преобладания. Одновременно измеряется объем оперативной памяти для каждой модальности.

1.3.3. Выявление уровня слуховой и зрительной механической памяти

(Кто лучше помнит?)

Инструкция: *Я* сейчас назову 12 двузначных чисел. Вы должны внимательно слушать и стараться запомнить все числа. Ничего записывать во время чтения нельзя. Когда я кончу читать, надо по моему сигналу записать все запомненные числа в любом порядке.

Затем учитель читает в течение примерно 30 секунд ряд чисел с короткими паузами.

При зрительном предъявлении ряд из 12 двузначных чисел должен быть написан на плакате. Этот плакат демонстрируется в течение

небольшого времени (чем старше класс, тем время должно быть меньше, но не менее 30 секунд), а затем убирается, и учащиеся по памяти записывают все числа.

Обработка полученных данных. Подсчитывается число верно воспроизведенных чисел. Если при слуховом предъявлении оно не меньше 7, а при зрительном – не меньше 9, то уровень развития механической памяти хороший. Можно также сравнивать индивидуальные результаты со средним значением для класса.

1.3.4. Выявление уровня развития у учащихся смысловой памяти (Смысловые пары)

Ход эксперимента. Учитель медленно зачитывает учащимся 10 пар слов, между которыми имеется смысловая связь, например, таких: *шум – вода, стол – обед, мост – река, рубль – копейка, лес – медведь, дуб – желудь, дичь – выстрел, рой – пчела, час – время, гвоздь – доска.* Затем через небольшой перерыв он читает лишь первое из слов каждой пары, и ученики должны припомнить вторые слова и записать эти пары на листке бумаги.

Обработка полученных данных. Подсчитывается число правильно воспроизведенных пар. Отношение этого числа к 10 является показателем словесно-логического (смыслового) запоминания. Если он больше 0,6, то можно считать, что смысловая память развита вполне удовлетворительно.

1.3.5. Выявление зависимости продуктивности памяти от характера материала

Испытуемым предлагается для запоминания и последующего воспроизведения стимульные ряды разного рода:

числа: 19, 47, 28, 72, 61, 35, 14, 93, 59, 81, 68, 43;

конкретные слова: утюг, диван, вечер, небо, луна, мыло, лыжи, нож, тетрадь, стол, окно, мяч;

абстрактные понятия: сущность, качество, отношение, стоимость, истина, категория, значение, принцип, доверие, тенденция, аналогия, мощность;

геометрические понятия: прямоугольник, диаметр, угол, плоскость, катет, биссектриса, медиана, диагональ, дуга, отрезок, ромб, радиус;

исторические понятия: рыцарь, феодал, император, стачка, матриархат, опричнина, князь, рабство, жрец, гладиатор, галера, оброк;

географические названия: Цейлон, Амазонка, Гонконг, Ганг, Севан, Альпы, Гоби, Чад, Ильмень, Уфа, Амур, Волга.

После предъявления каждого ряда стимулов испытуемые воспроизводят его письменно. Затем производится сверка, исключаются ошибки и подсчитывается число верно воспроизведенных членов ряда.

Сопоставлением результатов определяют, какой материал запоминается наиболее и наименее успешно. Вследствие различия материала интерференция следов памяти предполагается незначительной и перерывы между отдельными опытами не нужны.

Эксперимент может проводиться в форме игры-состязания.

1.4. Изучение особенностей мышления

1.4.1. Изучение качеств ума методом обобщенных характеристик и экспертных оценок

В качестве экспертов привлекаются учителя разных предметов, обучающие изучаемого школьника. Каждому из них дается бланк оценки качеств ума, содержащий их перечень и краткую характеристику.

Экспертов просят дать словесную характеристику и балльную оценку сформированности каждого качества.

Качества ума	***Содержание качеств***	***Характеристика качества***	***Оценка***
Пытливость	Напряженность мотивации мыслительной деятельности, проявляющаяся в заинтересованности, инициативе, настойчивости.		
Критичность	Доказательность и аргументированность суждений. Объективный самоконтроль и оценка способов и результатов мыслительной деятельности.		

Креативность	Нестандартность мышления, приводящая к новым, оригинальным способам решения задач, получению существенно новых результатов.		
Гибкость	Широкая вариативность подходов, гипотез, исходных данных, точек зрения, операций, вовлекаемых в процесс мыслительной деятельности.		
Глубина	Использование в мышлении длинных цепей последовательных суждений, позволяющих обнаруживать неочевидные связи и отношения.		
Широта	Обобщенность подхода, переход к решению более общей задачи, по отношению к которой данная задача является частным случаем.		
Быстрота	Темп выполнения ориентировочных и операциональных компонентов мышления. Скорость вызревания интуитивных актов.		

1.4.2. Исследование процесса логического мышления

Испытуемому предлагается решить задачу: число 71 разделите на две неравные части, чтобы половина большей части была на 10 больше, чем меньшая. Рекомендуется пользоваться карандашом и бумагой, хотя можно решать задачу и в уме.

После решения задачи или прекращения попыток решения в беседе с испытуемым вычленяются компоненты процесса мышления:

- как анализировалось соотношение условий и требований задачи?

- привлекались ли при этом наглядные образы в виде цифр, отрезков, фигур?

- какие гипотезы выдвигались?

- какое отношение между условиями и требованиями задачи выделялось в качестве главного?

- как проверялись гипотезы?

- как проверялось решение?

Анализ результатов эксперимента проводится на основе наблюдения и самоотчета испытуемого, данного в ходе беседы.

В ходе анализа мыслительной деятельности вычленяются следующие аспекты;

а) соотношение образных и логических компонентов в структуре процесса решения задачи;

б) количество неоправдавшихся гипотез;

в) уровень рефлексии мыслительной деятельности.

Решение задачи: основное отношение между условием и требованиями задачи: если число 71 уменьшить на 10х2, то остаток будет в три раза больше меньшей части.

Отсюда: (71 – 20) : 3 = 17 (меньшая часть)

(17+10) х 2 = 54 (большая часть)

Проверка: 1) 54 + 17 = 71;

54 : 2 = 27;

27 – 17 = 10

1.4.3. Исследование процесса выдвижения гипотез

Процесс выдвижения гипотез занимает одно из центральных мест в мыслительной деятельности человека. Недостаточная интенсивность мыслительного поиска чаще всего бывает обусловлена дефицитом и слабой эвристической силой гипотез.

Выдвижению свежих, оригинальных гипотез мешают скрытые, неосознаваемые установки и стереотипы мышления. Вследствие этого продуктивность испытуемого при выдвижении гипотез, их новизна и своеобразие могут служить в качестве одного из показателей сформированности мышления.

Инструкция:

Вам нужно выдвинуть как можно больше гипотез для решения предложенной задачи. На выдвигаемые гипотезы не накладывается никаких ограничений.

Задачи:

1. Объясните, почему колбасу перед подачей на стол обычно нарезают наискосок.

2. Почему большинство людей разбивают вареное яйцо с тупого конца?

3. Из каких соображений брюки из полосатой ткани шьют с продольным, а не поперечным расположением полос?

4. Почему младенца чаще всего держат головой к левой стороне груди?

5. Почему рыболовы насадку на крючок надевают головой вперед?

6. Для чего при изготовлении макарон их делают с «дырками»?

При ***анализе результатов*** обращается внимание на темп работы, количество гипотез, их оригинальность и эвристичность.

В одном эксперименте используют две-три задачи. Испытуемый работает до полного исчерпания репертуара гипотез.

1.4.4. Исследование влияния на процесс мышления установок и стереотипов (ригидности мышления)

Прошлый опыт в форме психологических установок, стереотипов ориентировки и исполнения влияет на понимание условия задачи и выбор способа решения. Нередко под влиянием стереотипа задача понимается неадекватно условию, выбираются нерациональное или неоптимальные способы решения.

Для выявления таких влияний опыта испытуемым предлагаются ***задачи***:

1. Через четыре точки, лежащие на плоскости, провести замкнутую ломаную линию, состоящую из трех отрезков.

При усвоении задачи испытуемые неосознаваемо вводят дополнительное условие: вершины ломаной линии должны совпадать с данными точками.

2. Из шести спичек построить четыре равносторонних треугольника со сторонами, равными длине спички.

Здесь испытуемые также вводят дополнительное условие: треугольники должны принадлежать одной плоскости. С выходом в третье измерение задача решается без затруднений.

3. Двое подошли к реке. У пустынного берега была одноместная лодка. Путники переправились, через реку и продолжили путь. Как они это сделали?

В условии задачи имеются выражения: «двое подошли», «у пустынного берега», «путники переправились», провоцирующие представления о совместных действиях путников. Стоит представит, вопреки этой установке, что путники подошли к противоположным берегам и переправились по очереди, решение становится очевидным.

4. Задается вопрос: «Как глухонемой покупатель попросит у продавца ножницы?» После того, как испытуемый ответит, показав стригущие движения указательного и среднего пальца, ему предлагают вопрос: «Как попросит у продавца молоток слепой покупатель?»

Здесь успешное решение задачи с глухим покупателем провоцирует привычный ход мысли и в случае со слепым. Многие испытуемые начинают «стучать молотком». Тогда, как слепому естественнее спросить голосом, чем показывать жестами.

5. Два охотника на привале сварили суп. Один положил в котелок четыре перепелки, другой – две. К ним подошел третий. Без добычи. Суп съели втроем. Третий оставил шесть рублей и пошел своей дорогой. Как должны поделить эти деньги оставшиеся охотники?

При решении этой задачи срабатывает стереотип, сформированный на уроках арифметики при решении задач на пропорциональное деление чисел, и они пытаются решить ее, разделив 6 рублей пропорционально числам 4 и 2.

На самом деле, каждому охотнику досталось по две перепелки и тому, кто положил в котел две перепелки, никаких денег не полагается.

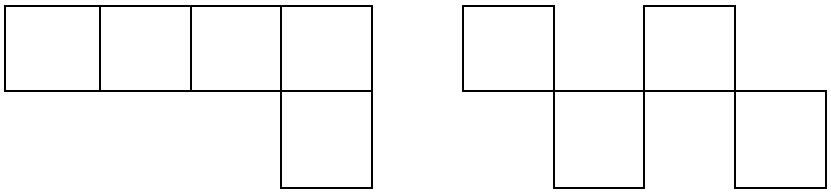
Решение: 6 рублей надо отдать тому охотнику, который положил в котел четыре перепелки.

1.4.5. Определение предпочитаемой стратегии решения мыслительных задач

В процессе решения задачи испытуемый может использовать одну из двух стратегий мыслительной деятельности: случайных проб или логического анализа. Для выявления предпочитаемой стратегии испытуемому дают задачи с примерно равновероятными возможностями решения при использовании той и другой стратегии.

Задача. Из спичек сложена фигура, состоящая из пяти квадратов. Перемещением трех спичек преобразуйте ее в другую фигуру, составленную из четырех таких же квадратов.

Рис.



Исходная фигура *Решение*

1 стратегия: испытуемый выдвигает операционные гипотезы и проверяет их перемещением спичек: «А если так...»

Процесс состоит из случайных проб и ошибок.

2 стратегия: логический анализ условий и требований, выделение основного отношения, формулирование интеллектуальной цели, проверка решения.

«Из 16 спичек – четыре квадрата. Это по четыре спички на каждый квадрат. Следовательно, квадраты не должны иметь смежных сторон. *Гипотеза*: надо переместить спички так, чтобы квадраты не имели общих сторон и соприкасались только вершинами».

Проверка гипотезы производится практическим перемещением трех спичек.

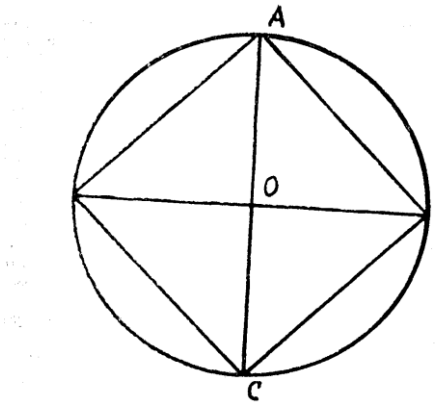
1.4.6. Исследование вариативности операции подведения под понятие

Гибкость мышления неразрывно связана с широкой вариативностью операции подведения под понятие, когда одни и те же предметы и явления включаются в разные системы понятий.

Для изучения этой особенности мышления испытуемому дается *задача*:

Что из себя представляет отрезок АС? (рисунок).

Ответ: диагональ четырехугольника (параллелограмма, прямоугольника, ромба, квадрата), диаметр, хорда, ось симметрии (окружности, ромба, квадрата) и т.д.



По темпу работы, числу названных верно понятий, ошибок, полноте и обстоятельности делается вывод о большей или меньшей вариативности исследуемой операции.

То же самое можно проделать с *подведением под понятие реальных объектов.*

Испытуемому называют предмет и требуют перечислить понятия, под которые он может быть подведен. *Например*: капуста – растение, овощ, пища, товар, груз, тело и т. п.

Можно дать *задачу-шутку*: как называется устройство, предназначенное для сотрясения воздуха путем трения конского хвоста о кишки барана? (*Ответ*: скрипка.)

Здесь реальные образы, обычно обозначаемые понятием – музыкальный инструмент, смычок, струны – подведены под другие, адекватные, но непривычные понятия: устройство, конский хвост, кишки барана. Для недостаточно гибкого ума определение скрипки в таких терминах непонятно.

1.4.7. Выявление творческого потенциала логического мышления

Творческое (креативное) мышление неразрывно связано с догадкой, интуицией, озарением. Но интуиция не возникает на пустом месте. Интуитивное озарение подготавливается логическими рассуждениями, выявляющими в задаче ранее скрытые связи и отношения.

Те логические операции, которые готовят испытуемого к озарению, являются предпосылкой интуитивного решения.

Задача. Зачем прикатывают катками поле, засеянное мелкими семенами?

Логические рассуждения:

1) для прорастания семян необходима влага;

2) чем глубже посеяны семена, тем надежнее они будут обеспечены влагой;

3) только крупные семена имеют достаточный запас питательных веществ, чтобы росток мог пробиться на поверхность с большой глубины;

4) чем мельче семена, тем меньше должна быть глубина их заделки в почву.

***Проблема*:** мелкие семена не взойдут при глубокой заделке, т.к. у них мал запас питательных веществ; они также не взойдут при мелкой заделке, поскольку не будут обеспечены влагой.

***Принципиальное решение*:** надо каким-то способом обеспечить влагой семена, заделанные в сухой поверхностный слой почвы.

Интуитивная догадка: надо сузить почвенные капилляры уплотнением почвы, чтобы по ним вода поднялась из глубины к поверхности почвы. Один из возможных способов – прикатывание.

При анализе результатов обращается внимание на то, насколько логический анализ ориентирован на существенные условию задачи отношения, насколько глубоко анализируются эти отношения, и насколько своевременно возникает догадка.

После такого разностороннего зондирования мыслительной деятельности школьника учитель имеет достаточно материала для составления его характеристики, программы дальнейшего развития и коррекции.

1.5. Изучение мотивов и познавательных интересов школьников

1.5.1. Диагностика мотивации успеха и мотивации боязни неудачи

Чрезвычайно важную роль в успешности обучения играет мотивация успеха и мотивация боязни неудачи. *Мотивация успеха* однозначно позитивна. При такой мотивации действия человека направлены на достижение конструктивных, положительных результатов. Личностную активность определяет потребность в достижении успеха. *Мотивация боязни неудачи* относится к негативной сфере. При данном типе мотивации человек стремится прежде всего избежать срыва, не-

удачи, порицания, наказания. Ожидание негативных последствий становится в данном случае определяющим. Еще ничего не сделав, человек уже боится возможного провала и думает о путях его предотвращения, а не о способах достижения успеха.

Анализ многочисленных экспериментальных исследований, выполненных в рамках данной проблематики, позволяет создать *обобщенный* портрет этих двух типов, ориентированных соответственно на успех и на неудачу.

Мотивация успеха. *Личности этого типа* обычно активны, инициативны. Если встречаются препятствия – ищут способы их преодоления. Продуктивность их деятельности и степень ее активности в меньшей степени зависят от внешнего контроля. Отличаются настойчивостью в достижении цели. Склонны планировать свое будущее на большие промежутки времени.

Предпочитают брать на себя средние по трудности или же слегка завышенные, хотя и выполнимые, обязательства. Ставят перед собой реально достижимые цели, если рискуют, то расчетливо. Обычно такие качества обеспечивают суммарный успех, существенно отличный как от незначительных достижений при заниженных обязательствах, так и от случайного везения – при завышенных.

Склонны к переоценке своих неудач в свете достигнутых успехов. При выполнении заданий проблемного характера, а также в условиях дефицита времени результативность деятельности, как правило, улучшается. Склонны к восприятию и переживанию времени как «целенаправленного и быстрого», а не бесцельно текущего.

Привлекательность задачи возрастает пропорционально ее сложности. В особенности это проявляется на примере добровольных, а не навязанных извне обязательств. В случае же неудачного выполнения такого «навязанного» задания его привлекательность остается тем не менее на прежнем уровне.

Мотивация боязни неудач. *Личности этого типа* малоинициативны, избегают ответственных заданий, изыскивают причины отказа от них. Ставят перед собой неоправданно завышенные цели; плохо оценивают свои возможности. В других случаях, напротив, выбирают легкие задания, не требующие особых трудовых затрат.

Склонны к переоценке своих успехов в свете неудач, что, очевидно, объясняется эффектом контроля ожиданий.

При выполнении заданий проблемного характера, в условиях дефицита времени результативность деятельности ухудшается. Отличаются, как правило, меньшей настойчивостью в достижении цели (впрочем, нередки исключения).

Склонны к восприятию и переживанию времени как бесцельно текущего. (Время – это постоянно струящийся поток.) Склонны планировать свое будущее на менее отдаленные промежутки времени.

В случае неудачи при выполнении какого-либо задания его притягательность, как правило, снижается. Причем это будет происходить независимо от того, «навязано» это задание извне или выбрано самим субъектом. Хотя в количественном отношении снижение притягательности во втором случае (выбрал сам) может быть менее выражено, чем в первом (навязано кем-то).

Диагностика мотивации успеха и мотивации боязни неудачи в школьной практике может успешно осуществляться методом наблюдения. Решающим обстоятельством здесь является то, что педагог имеет возможность наблюдать поведение и деятельность ученика в различных жизненных и учебных ситуациях.

Тест-опросник МУН

(*мотивация успеха и боязни неудачи по А. Реану*)

Инструкция: отвечая на нижеприведенные вопросы, необходимо выбрать один из ответов: «да» или «нет». Если вы затрудняетесь с ответом, то вспомните, что «да» объединяет как явное «да», так и «скорее да, чем нет». То же относительно и к ответу «нет»: он объединяет и явное «нет», и «скорее нет, чем да».

Отвечать на вопросы следует в достаточно быстром темпе, не обдумывая подолгу ответ. Ответ, который первый приходит в голову, как правило, является наиболее точным.

Текст опросника

1. Включаясь в работу, я, как правило, оптимистично настроен, надеюсь на успех.
2. В деятельности обычно активен.
3. Склонен к проявлению инициативы.
4. При выполнении ответственных заданий стараюсь, по возможности, найти причины, чтобы от них отказаться.

5. Часто выбираю крайности: либо очень легкие, либо совершенно невыполнимые задания.

6. При встрече с препятствиями, как правило, не отступаю, а ищу способы их преодоления.

7. При чередовании успехов и неудач склонен к переоценке своих успехов.

8. Продуктивность деятельности в основном зависит от моей собственной целеустремленности, а не от внешнего контроля.

9. При выполнении достаточно трудных заданий в условиях ограничения времени результативность моей деятельности ухудшается.

10. Склонен проявлять настойчивость в достижении цели.

11. Склонен планировать свое будущее на достаточно отдаленную перспективу.

12. Если рискую, то, скорее, продуманно.

13. Я обычно не очень настойчив в достижении цели, особенно если отсутствует внешний контроль.

14. Предпочитаю ставить перед собой средние по трудности или слегка завышенные, но достижимые цели, нежели стремиться к невозможному.

15. В случае неудачи при выполнении какого-либо задания его притягательность для меня, как правило, снижается.

16. При чередовании успехов и неудач я склонен к переоценке своих неудач.

17. Предпочитаю планировать свое будущее лишь на ближайшее время.

18. При работе в условиях ограниченного времени результативность моей деятельности обычно улучшается, даже если задание достаточно трудное.

19. Я, как правило, не отказываюсь от поставленной цели даже в случае неудачи на пути к ее достижению.

20. Если я сам выбрал себе задание, то в случае неудачи его притягательность для меня еще более возрастает.

Ключ к опроснику

ДА: 1, 2, 3, 6, 8, 10, 11, 12, 14, 16, 18, 19, 20.

НЕТ: 4, 5, 7, 9, 13, 15, 17.

Обработка и критерии

За каждое совпадение ответа с ключом испытуемому дается 1 балл. Подсчитывается общее количество набранных баллов.

Если количество набранных баллов колеблется в пределах от 1 до 7, то диагностируется мотивация боязни неудачи.

Если количество набранных баллов колеблется в пределах от 14 до 20, то диагностируется мотивация успеха.

Если количество набранных баллов колеблется в пределах от 8 до 13, то следует считать, что мотивационный полюс ярко не выражен. При этом можно иметь в виду, что при количестве баллов 8-9 есть определенное тяготение к мотивации боязни неудачи, тогда как при количестве баллов 12-13 – к мотивации успеха.

1.5.2. Анализ преобладающих мотивов в обучении

В учебе мною движет:

1. Желание себя испытать.
2. Лучше узнать свои возможности в данном предмете.
3. Интерес к предмету.
4. Желание как можно больше узнать из данной области науки.
5. Полезно, пригодится в будущей работе.
6. Этот предмет и знания по нему необходимы для дальнейшего образования.
7. Уверенность в успехе по данному предмету.
8. Легко учиться.
9. Желание преодолеть трудности.
10. Интересно общаться с товарищами на уроках по данному предмету.
11. Желание иметь авторитет среди товарищей, так как этот предмет престижен в данном учебном коллективе.
12. Нравится учитель.
13. Желание быть знающим и образованным человеком, интересным для друзей.
14. Желание быть готовым к самостоятельной жизни.
15. Желание быть духовно богатым, культурным и полезным для общества.
16. Чтобы не ругали родители, учителя, это неприятно.

Результаты обследования учитель заносит в таблицу на учащихся всего класса, выделив доминирующий мотив по оценке самого ученика.

ФИО	***Показатели мотивации учения***								***Доминирующий***
ученика	***1***	***2***	***3***	***4***	***5***	***...***	***16***	***17***	
1. Иван А.	+				+				1
2. Сергей К.			1	+				+	4

Приложение 2

МЕТОДИКИ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА ИЗУЧЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ

2.1. Изучение эмоций и эмоциональности

2.1.1. Самооценка эмоциональных переживаний школьника

Методика предназначена для комплексной оценки силы и частоты эмоциональных переживаний по десяти модальностям шкалы, предложенной *К. Изардом*, а также для выявления эмоциогенности различных жизненных ситуаций: в школе, дома и других местах.

Испытуемым дается бланк самоотчета о своих эмоциональных переживаниях.

Эмоции	***Сила***	***В школе***			***Дома***			***В др. местах***		
		Р	**Ч**	**П**	**Р**	**Ч**	**П**	**Р**	**Ч**	**П**
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Интерес	слабый средний сильный									
Радость	слабый средний сильный									
Удивление	слабый средний сильный									
Горе	слабый средний сильный									

Гнев	слабый средний сильный									
Отвраще-ние	слабый средний сильный									
Презрение	слабый средний сильный									
Страх	слабый средний сильный									
Стыд	слабый средний сильный									
Вина	слабый средний сильный									

Условные обозначения: Р – редко, Ч – часто, П – постоянно.

Инструкция:

Оцените силу и частоту эмоций, переживаемых Вами в школе, дома и в других местах, поставив знак « + » в соответствующих клетках бланка. Если какая-либо из эмоций, указанных в бланке, Вами не переживается – никаких знаков по ней не ставьте.

Полученные результаты анализируются по нескольким направлениям:

а) оценивается интенсивность эмоциональной жизни школьника; она может быть связана как с эмоциогенностью обстановки, так и эмоциональной возбудимостью школьника; вывод уточняется сопоставлением самооценки и оценок, данных одноклассниками;

б) по соотношению положительных и отрицательных эмоций делается вывод о благоприятном или неблагоприятном эмоциональном климате жизни школьника;

в) дается сравнительная характеристика эмоциогенности и благоприятности эмоциональной жизни школьника в школе, дома и других местах;

г) формулируются задачи для продолжения исследования эмоций и эмоциональности другими методами.

2.1.2. Экспериментальное определение эмоциональности

В основу настоящей методики положено известное увеличение латентного периода восприятия и произнесения аффективно окрашенных слов по сравнению с нейтральными. Чем более эмоционален человек, тем больше он задерживает свое внимание на карточке Э – «эмоциональные» слова.

Для проведения эксперимента заготавливаются две карточки, на каждой из которых отчетливо написано на машинке по 35 слов. На карточке Н – нейтральные, на карточке Э – «эмоциональные» слова.

Карточка Н:

стол стена камень глина песок воздух книга барабан брюки ремень шапка потолок полка, ведро тряпка скамейка волос бумага часы ручка улица кошка птица собака линейка тетрадь парта плита сито небо пар вода лампа река лодка

Карточка Э:

зачем сделал сделала что теперь будет совесть страх раскаяние стыд беда тревога угроза вина страдание боль кровь драка нож удар выстрел бегство печаль тоска позор измена болезнь испуг потеря разлука ненависть месть утрата влечет радость

Испытуемому дается ***инструкция***, требующая прочитать слова, написанные на *карточке Н* с максимальной скоростью, отчетливо произнося каждое слово. Время выполнения задачи регистрируется с помощью секундомера.

Затем так же поступают с *карточкой Э*.

Обработка и интерпретация результатов:

1. Вычисляют индекс эмоциональности:

K = t2 / t1 , где: t2 – время чтения карточки Э.

t1 – время чтения карточки Н.

2. Чем больше К, тем более эмоциональным считается школьник.

3. Можно после чтения каждой карточки измерять частоту пульса и оценивать эмоциональность по отношению измеренных величин.

2.1.3. Исследование влияния эмоций успеха – неуспеха на продуктивность деятельности

В методике исследуется зависимость продуктивности деятельности от информации о ее успешности: одобрение и похвала повышают, осуждение и порицание – снижают. Известно также, что в начальном периоде неуспеха продуктивность кратковременно возрастает.

Испытуемому предлагается отмеривать как можно точнее пятисекундные интервалы времени. Эксперимент проводится в четыре этапа каждый по 2 минуты.

На первом экспериментатор демонстрирует пятисекундные интервалы, отмечая по секундомеру начало и конец интервала легким ударом карандаша по столу. Инструкция требует от испытуемого внимательно следить за сигналами экспериментатора и приготовиться к самостоятельному их отмериванию без секундомера.

На втором этапе испытуемый «тренируется» в отмеривании заданных интервалов. Если на этапе тренировки испытуемый допускает большие систематические ошибки, ему повторно демонстрируется заданный эталон. Экспериментатор контролирует работу испытуемого и регистрирует отмеренные интервалы. Испытуемому эти данные не сообщаются.

На третьем этапе – «контрольном» экспериментатор сообщает испытуемым «результаты» каждой пробы словами: «верно», «ошибка», при этом он манипулирует информацией, называя 70 – 80% проб удачными. Реальное время фиксируется в протоколе.

На четвертом этапе экспериментатор продолжает сообщать испытуемому «результаты», но теперь 70 – 80% проб он объявляет неудачными. Реальные результаты фиксируются в протоколе.

Обработка данных:

1. Подсчитывается количество верных проб на II и III этапах – число верно отмеренных интервалов из десяти последних, на IV этапе – отдельно из десяти первых и десяти последних.

2. Верно отмеренными считаются интервалы, отличающиеся от эталона не более, чем на одну секунду.

Интерпретация результатов:

1. Прирост продуктивности работы в ситуации «успеха» считается адекватной реакцией, величина прироста трактуется как показатель эмоциональной реактивности испытуемого.

2. Временный всплеск продуктивности после смены успеха на неуспех считается адекватной реакцией, а длительность этого периода – как устойчивость к фрустрирующему влиянию неуспеха.

3. Снижение продуктивности в конце четвертого этапа истолковывается как показатель низкой резистентности испытуемого к стрессу.

В этой методике могут быть использованы и другие виды деятельности, удобные для количественной оценки продуктивности и не требующие наличия у испытуемого сложных навыков.

2.2. Изучение воли

2.2.1. Изучение настойчивости и выдержки методом волевой регуляции физической выносливости

Физической выносливостью называют способность выдерживать предельные физические нагрузки в течение длительного времени. Волевое увеличение выносливости может служить показателем выдержки и настойчивости.

Испытуемому дается ***инструкция,*** требующая как можно дольше применять какое-либо физическое усилие: удерживать в вытянутой руке груз, например, кирпич, отжиматься от пола, подтягиваться па перекладине, поднимать ноги в висе на гимнастической лестнице и т. п.

После кратковременного отдыха ему предлагается проделать то же усилие, мобилизовав всю свою волю на достижение максимального результата. Сообщается, что по второму показателю будет оцениваться сила его воли.

В эксперименте измеряются показатели продуктивности: время, число движений и другие.

Обработка результатов:

1. Вычисляется коэффициент продуктивности волевой регуляции физической выносливости:

К = t1/ t2 x 100% или К= n 2 / n 1 x 100 %

где: t1, t2 и n2, n1 – показатели, полученные в первом и втором замерах.

Использование в этих исследованиях метода задержки дыхания нежелательно, так как в условиях сильной мотивации длительная гипоксия может привести к обмороку.

2.2.2. Изучение волевых качеств школьников методом самооценки

Используется модифицированный вариант известной методики *Дембо-Рубинштейна*. Методика рассчитана на учащихся среднего школьного возраста, но может быть использована и при изучении старшеклассников.

Сначала с испытуемыми проводится беседа, в которой экспериментатор добивается верного и единообразного понимания ими воли и ее качеств. Воля трактуется как сознательная саморегуляция человеком своей деятельности, направленная на преодоление трудностей при достижении цели. Волевые качества личности вводятся с помощью описательных определений:

целеустремленность – умение подчинять свои действия поставленным целям;

настойчивость – умение мобилизовать свои возможности для длительной борьбы с трудностями;

выдержка – умение затормозить чувства, действия и мысли, мешающие осуществлению принятого решения;

смелость – умение преодолеть страх и идти на оправданный риск для достижения цели, несмотря на опасности для личного благополучия;

осмотрительность – умение учитывать при принятии решении широкий круг значимых обстоятельств;

взвешенность – умение правильно оценивать особенности и силу влияния на достижение цели каждого значимого обстоятельства;

расчетливость – умение предвидеть ход деятельности и ее результата и строить свои действия с учетом этого прогноза;

рассудительность – умение предварять действия аргументированными рассуждениями;

самостоятельность – умение противостоять влияниям различных лиц и обстоятельств, которые могут отвлечь от достижения цели, действовать на основе своих взглядов и убеждений;

организованность – тщательное планирование и рациональная организация своей деятельности;

решительность – умение быстро, без колебаний принимать обоснованные и твердые решения;

исполнительность – старательное, аккуратное выполнение в установленные сроки всех поручений и обязанностей.

Желательно характеристики волевых качеств представить в виде плаката, слайда или отпечатать на бланках самооценки, если они изготавливаются типографским способом.

После беседы испытуемым выдаются бланки самооценки волевых качеств:

Целеустремленность
Настойчивость
Выдержка
Смелость
Осмотрительность
Взвешенность
расчетливость
рассудительность
самостоятельность
организованность
решительность
исполнительность

Инструкция:

На линиях, расположенных против каждого волевого качества, поставьте вертикальную черточку так, чтобы расстояние от начала линии до черточки показывало, насколько развито у Вас это качество. Полная длина всей линии соответствует высшему уровню развития соответствующего качества. Затем отметьте на той же линии галочкой, до какого уровня Вы надеетесь развить у себя это волевое качество к концу учебного года. Проделайте то же самое по каждому качеству, включенному в бланк.

Обработка результатов:

1. Измерить в миллиметрах длины отрезков и перевести графические величины в числовую форму.

2. Построить индивидуальные профили актуального (по штрихам) и желаемого (по галочкам) уровней развития волевых качеств.

3. Вычислить среднее значение по группам качеств:

а) *динамические* – целеустремленность, настойчивость, выдержка, смелость;

б) *когнитивные* – осмотрительность, взвешенность, расчетливость, рассудительность;

в) *праксические* – самостоятельность, организованность, решительность, исполнительность.

4. Вычислить сумму баллов для каждого испытуемого.

Интерпретация результатов проводится с учетом субъективности полученных данных. Выводы, полученные в ходе их анализа, должны рассматриваться в качестве гипотез, которые необходимо проверить и уточнить с помощью других методов.

Суммы оценочных баллов лежат в интервале от 0 до 120. Они могут отражать как мнение о сформированности волевых качеств, так и уровень притязаний испытуемого. Тем не менее, высокие суммы баллов, как правило, соответствуют высокому уровню сформированности волевых качеств. Подростки, в силу высокой значимости для них, особенно для мальчиков, скорее склонны к критической недооценке своих волевых качеств, нежели к переоценке. Соотношение средних показателей по группам качеств показывает относительную сформированность побудительных, ориентировочных и исполнительских компонентов волевой активности школьников.

Недостаточная дифференцированность оценок может свидетельствовать как о слабом развитии волевых качеств, так и о недостаточно сформированной рефлексии, либо о том и другом вместе. Для окончательного вывода привлекаются данные, полученные другими методами.

Конфигурация индивидуального профиля не только дает наглядную картину соотношения волевых качеств, но и позволяет выделить случаи необходимости психологической коррекции, когда профиль слишком выровнен или имеет экстремально выделяющиеся оценки.

Описанная процедура может быть использована при изучении волевых качеств школьника методом обобщения независимых характеристик и экспертных оценок.

Приложение 3

МЕТОДИКИ ИЗУЧЕНИЯ «Я-КОНЦЕПЦИИ» И ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ

В пособии представлены некоторые методики, направленные на изучение «Я-концепции» и связанных с ней личностных особенностей. Выбор «Я – концепции» для исследования обусловлен значимостью данного феномена для подросткового и юношеского возраста, именно с проблемой «Я» связаны центральные новообразования этих возрастов.

Вопрос о «Я-концепции» школьника важен для педагога, профессиональная деятельность которого характеризуется постоянными контактами с учащимися, имеющими разные представления о себе, ситуацией ежедневного их оценивания и непосредственного воздействия на личность своих учеников.

Существует прямая связь между успеваемостью, заинтересованностью в получении знаний, чувством ответственности, уверенностью в себе и особенностями «Я-концепции». Именно поэтому учитель должен знать специфику «Я-концепции» школьников и уметь учитывать ее в своей деятельности. Не менее важен вопрос о «Я-концепции» самого учителя, поскольку именно она определяет успех профессиональной карьеры и удовлетворенность работой, межличностный статус и стиль общения, выбор поведения в конкретной ситуации и интерпретацию действий других людей. Адекватное и эмоционально благоприятное отношение к себе обеспечивает адекватное восприятие окружающего, способствует формированию положительного отношения к другим людям, к сфере своей деятельности, корригирует уровень притязаний и уровень ожиданий, способствует развитию и совершенствованию межличностных взаимодействий. От самооценки педагога, от его отношения к самому себе зависит атмосфера в классе, стиль общения с учениками и, как результат, знания и психологическое состояние учащихся. Некоторые из будущих и уже работающих педагогов не владеют навыками как делового, так и неформального общения, не способны к осознанию и разрешению собственных профессиональных и

личностных проблем, имеют повышенную тревожность, эмоциональную неустойчивость, низкие показатели самопонимания и понимания других, сосредоточены на защите своего «Я». Эти и многие другие проблемы и трудности учителя чаще всего зависят не от каких-либо отдельных качеств или умений, а от профессионального самосознания, самоотношения и самооценки.

В связи с вышесказанным, представленные в пособии методики можно использовать не только в работе со школьниками, но и применять для изучения самого себя.

3.1. Выявление уровня самоуважения

3.1.1. Тест двадцати утверждений

(*Методика «Кто Я?»*)

Инструкция:

Дайте, пожалуйста, 20 различных ответов на вопрос «Кто Я?», обращенный к самому себе. Пишите первое, что придет Вам в голову в ответ на данный вопрос, не заботясь о логике, грамматике или последовательности ответов. Работайте достаточно быстро, время работы ограничено.

Время работы 12 минут, однако о нем лучше испытуемому не сообщать.

Обработка результатов.

Подсчитывается количество ответов, выявляющих работоспособность испытуемого и степень его рефлексивности. Выделяются и анализируются категории ответов, используемые испытуемым для самоописания. Наиболее часто встречаемые категории: личностные характеристики, увлечения и интересы, родственные узы и семейные взаимоотношения, социальные контакты, деловая (учебная) сфера, пол, возраст, внешность, интеллектуальные характеристики и т.д.

Оценивается значимость упоминаемых категорий. Существует мнение, что наиболее значимыми для испытуемого являются первые пять ответов. Порядок следования категорий соответствует выраженности и значимости соответствующих признаков, однако этот тезис не является доказанным. О значимости ответов можно судить также по количеству ответов данной темы и по возврату к ней в самоописании.

Оценивается временная направленность ответов. Направленность в будущее определяется наличием суждений, касающихся стремлений, желаний испытуемого, а также ответов с прилагательным «будущий» (например, «будущая мать», «будущий филолог»). О ретроспективной направленности свидетельствуют ответы, направленные на анализ прожитой жизни, или ответы с прилагательным «бывший» (например, «бывшая отличница»).

Подсчитывается индекс самоприятия испытуемого. Индекс самоприятия равен отношению всех положительных оценочных ответов ко всем оценочным ответам, встречаемым в самоописании испытуемого. Известно, что обычно индекс самоприятия подчиняется правилу «золотого сечения»: 66% – положительных ответов, 34 % – отрицательных. Перевес оценочных ответов в ту или иную сторону свидетельствует о позитивном или негативном самоприятии.

3.1.2. Шкала самоуважения Розенберга

Инструкция: внимательно прочитайте следующие утверждения и отметьте наиболее подходящий для Вас ответ: «полностью согласен», «согласен», «не согласен», «абсолютно не согласен».

1. Мне кажется, что я человек достойный уважения, по крайней мере, не менее других.

2. Мне кажется, у меня есть целый ряд достоинств.

3. В целом, я склонен считать себя неудачником.

4. Я могу выполнять свои обязанности не хуже, чем большинство других людей.

5. Кажется, мне нечем особенно гордиться.

6. Я отношусь к себе положительно.

7. В целом, я доволен собой.

8. Мне бы хотелось уважать себя больше.

9. Временами я чувствую себя явно бесполезным.

10. Временами мне кажется, что я ни на что не гожусь.

Итоговый показатель уровня самоуважения может находится в диапазоне от 0 до 6. Чем выше балл, тем ниже уровень самоуважения.

Ключ:

Номер вопроса	***Полостью согласен***	***Согласен***	***Не согласен***	***Абсолютно не согласен***
1.			*	*
2.			*	*
3.	*	*		
4.			*	*
5.	*	*		
6.			*	*
7.			*	*
8.	*	*		
9.	*	*		
10.	*	*		

Обработка результатов.

1 балл присваивается из комбинации ответов на первые три вопроса. Если ответы испытуемого в двух или трех случаях совпали с ключом, то получен 1 балл.

2 балл присваивается из комбинации ответов на вопросы 4 и 5. Если ответы испытуемого в одном или двух случаях совпали с ключом, то он получает 2 балл.

3 балл присваивается за совпадающий с ключом ответ на 6 утверждение.

4 балл – за совпадающий с ключом ответ на 7 утверждение.

5 балл – за совпадающий с ключом ответ на 8 утверждение.

6 балл присваивается из комбинации ответов на 9 и 10 вопросы. Если ответы испытуемого в двух или одном случае совпадают с ключом, то он получает балл.

3.2. Исследование самооценки школьника

(Вариант методики Дембо-Рубинштейна)

На листе бумаги проводятся несколько вертикальных линий (шкал) длиной 12 см, каждая из которых обозначает какое-то состояние или черту личности. Число шкал и их содержание зависит от возраста испытуемого и конкретных задач исследования. Чаще всего используют следующие шкалы: здоровье, ум, характер, счастье, общая оценка себя, внешность, успех в учебе, удовлетворенность социальными контактами, уверенность в себе и др.

Методика *Дембо-Рубинштейна* представляет собой частично стандартизованную беседу, традиционно применяемую для исследования самооценки (*Рубинштейн*, 1970). Процедура проведения очень проста и включает в себя: *проставление оценок* испытуемым самому себе на предлагаемых шкалах (на листе бумаги поочередно проводят вертикальные отрезки и дают им обозначения: «счастье», «ум», «характер», «здоровье») *и беседу* о каждой из характеристик, о содержании оценок. Методика требует от испытуемого определенного уровня развития рефлексии, и поэтому ее применение возможно, начиная с подросткового возраста. Существуют модификации методики для исследовании самооценки в младшем школьном возрасте. Приведем одну из них (*Басина*, 1988). Ее отличие – в соответствующем возрасту ребенка содержании шкал и беседы. В числе стандартного набора шкал предлагаются:

«хороший – плохой»,
«добрый – злой»,
«умный – глупый»,
«сильный – слабый»,
«смелый – трусливый»,
«лучший ученик – худший ученик»,
«самый старательный – самый небрежный».

В дополнение к предлагаемому авторами варианту можно вводить и нестандартные оценочные шкалы, давая им характеристики с учетом проблем обследуемого ребенка, например: «дети, с которыми все хотят дружить – дети, с которыми никто не хочет дружить», «дети, которых все любят – дети, которых никто не любит» и многое др. Полезную информацию может дать обратный порядок самооценки: нарисованной шкале не дают обозначения, а проставляют оценку вверху или внизу и просят самого ребенка назвать то, за что он поставит себе отмеченный балл.

Инструкция на примере одной из шкал:

Здесь расположены все люди на свете – от самых умных до самых глупых (сопровождается движением руки вдоль отрезка сверху вниз), от самых глупых до самых умных (движение вдоль отрезка снизу вверх). На самом верху находятся самые умные люди на свете, в самом низу – самые глупые, посередине – средние. Где ты среди всех этих людей? Пометь своё место». После того, как ребенок поставил отметку,

можно его спросить: «Ты такой на самом деле или хотел бы быть таким? Пометь, какой ты на самом деле и каким хотел бы быть?

Чтобы узнать о наличии психологического конфликта у ребенка в той или иной значимой для него социальной среде – семье, школе, со сверстниками – о том, каким он видит себя в сравнении с другими в каждой из этих сфер, можно изменять инструкцию: вместо слов «здесь расположены все люди на свете» – «вся семья» или «весь твой класс» или любой другой круг общения, значимый для конкретного ребенка.

Для подростков эту методику можно проводить следующим образом:

1. Проводится самооценка по шкалам: «счастье», «ум», «характер», «здоровье» на нескольких уровнях:

а) реальном: «Где твое место среди всех людей по этой шкале?» После этого испытуемому предлагают обозначить

б) желаемое положение: «Где бы ты хотел быть по этой шкале?»

в) можно предложить третий вариант самооценки: «А где ты можешь быть по этой шкале?»

2. Выяснение содержания оценок. Беседа проводится по шкалам в обратном порядке: «здоровье», «характер», «ум», «счастье». Вводные слова к беседе:

«Теперь, когда ты полностью выполнил задание, давай поговорим подробнее о том, какие представления у тебя сложились о себе и других людях. Вот, например, шкала «здоровье»...

Далее беседа по каждой шкале проводится по схеме:

а) выяснение содержания и причин оценки (возможные вопросы: «Как ты оцениваешь себя по шкале «ума»; здесь надо получить словесную оценку, т.к. за одной и той же отметкой на шкале у разных испытуемых стоит разный смысл);

б) выяснение содержания шкалы и ее полюсов (возможные вопросы: «Как ты понимаешь слово «ум», когда оцениваешь себя?», «Кто, по-твоему, самый глупый и почему? Что это за человек?», «Кто, с твоей точки зрения, самый умный и почему? Приведи, если можешь, описание такого человека»);

в) выяснение содержания и причин желаемой оценки («Каким умом хотел бы ты обладать?», «Чего тебе не хватает для этого, что надо изменить?»).

В случаях очень высокой или очень низкой оценки по любой из шкал необходимо уточнить: «С чем связана такая высокая (низкая) оценка? Кто или что является причиной этого?»

Некоторые требования к проведению методики: инструкции произносятся четко, неторопливо, можно ее разъяснять, повторять, но не обсуждать решение испытуемого на этом этапе.

Инструкция: Вы должны постараться как можно более точно оценить свои возможности, качества или способности. Представьте, что на линиях, обозначающих здоровье, ум и т.д., расположились все люди мира по степени выраженности этих качеств. Верхняя точка на линии соответствует наивысшему уровню развития этих качеств, нижняя – самому низкому. Отметьте, пожалуйста, черточкой (–) на линии то место, которое показывает уровень развития ваших собственных качеств сейчас. А теперь отметьте, как бы Вы хотели, чтобы эти качества были у Вас развиты. Для этого поставьте на этих же линиях в нужном месте крестик (х).

После проставления графических отметок с испытуемым проводится беседа, в ходе которой выясняются общее представление испытуемого о себе и других людях, критерии оценки собственных качеств, способ обоснования выбранного положения на шкалах.

Обработка данных: на основании полученных графических отметок строится профиль реальной и идеальной самооценки.

Высота самооценки определяется по уровню пролегания профиля реальной самооценки. Если большинство графических отметок располагаются в диапазоне от 0 до 40 мм – это свидетельствует о низкой самооценке; от 40 до 80 мм – о средней самооценке, от 80 до 120 мм – о высокой самооценке. Можно выявить и промежуточные диапазоны: от 60 мм и выше – средне-высокая самооценка; от 60 мм и ниже – средне-низкая самооценка. Если большинство графических отметок нельзя отнести к какому-то определенному диапазону, то следует говорить о лабильном профиле самооценки.

Устойчивость самооценки определяется – повторным обследованием через 10-14 дней. Если значительных расхождений между профилями реальной самооценки при первом и втором предъявлении методики не выявлено, то следует говорить об устойчивости самооценки.

Адекватность самооценки исследуется методом экспертных оценок. Просят людей (обычно не менее 3 человек), хорошо знающих

испытуемого, оценить его по тем же самым параметрам, которые предъявлялись самому испытуемому. Экспертные оценки усредняются и строится профиль экспертных оценок. По соотношению профилей реальной самооценки испытуемого и экспертной оценки судят о степени адекватности самооценки испытуемого. Если его профиль пролегает значительно ниже экспертного, то говорят о заниженной самооценке; если выше – то о завышенной.

Степень удовлетворенности собой определяется соотношением профилей реальной и идеальной самооценки. Чем значительней они расходятся, тем ниже степень удовлетворенности собой и наоборот, чем теснее пролегают эти два профиля, тем выше удовлетворенность человека самим собой, тем выше его приятие себя.

Интерпретация самооценочных методик.

Высокая, адекватная самооценка, позитивная «Я-концепция» – ценность, которую необходимо развивать у себя и у других. Основными детерминантами самоуважения являются достижения, успехи в важных для самого человека областях (учеба или работа, межличностные отношения, семья, внешность и др.), а также социальная поддержка в форме позитивного отношения значимых других (в качестве которых выступают родители, учителя, одноклассники и близкие друзья).

Лица с низкой самооценкой отличаются неуверенностью в себе, тревожностью, депрессией, конформностью, внешним локусом контроля, большей зависимостью от мнения других, отсутствием инициативы, настойчивости, они более уязвимы в межличностных отношениях (испытывают трудности в общении, обижаются на критику, шутку, мало доверяют людям, испытывают изоляцию, одиночество, им кажется, что другие плохо о них думают, недостаточно их любят), для них большую роль играет престиж, они меньше выражают интерес к общественным делам, не бывают лидерами, у них ниже успеваемость и удовлетворенность работой, работают менее эффективно в стрессовых условиях и при неудачах, имеют более низкие притязания и ожидания успеха, рассматривают будущее как угрожающее, мрачное.

Лица с адекватной высокой самооценкой характеризуются чувством собственного достоинства, независимостью от мнения окружающих, открытостью, самостоятельностью, они знают свои цели и цен-

ности, но достаточно гибки, чтобы изменить их в случае необходимости, уверены в себе, могут выдвигать собственные решения и отстаивать их при столкновении с разными проблемами, имеют оптимистический взгляд на жизнь и устойчивы к критике, к другим относятся благожелательно, могут быть лидерами или ведомыми в зависимости от ситуации.

Лица с неадекватной высокой самооценкой отличаются самоуверенностью, скрытностью, выраженной потребностью в социальном одобрении, имеют тенденцию представлять себя в более выгодном свете, берутся за работу, превышающую их собственные возможности, очень остро переживают даже мелкие обиды, проявляют агрессивную реакцию на порицания, при неудаче обнаруживают стремление переложить ответственность на обстоятельства или других людей.

Способы реагирования на ту или иную ситуацию зависят не только от высоты самооценки, но также от ее устойчивости или неустойчивости. Например, лица с нестабильной высокой самооценкой характеризуются наибольшей склонностью к реакциям гнева и враждебности, а со стабильной высокой – наименьшей. Оправдания после неуспеха наиболее характерны для лиц с нестабильной низкой самооценкой. Депрессивные тенденции в большей степени проявляются у лиц со стабильной низкой самооценкой и с нестабильной высокой самооценкой.

Для подростков характерно снижение общей самооценки, ее неустойчивый характер, противоречивость содержания самооценки (сочетание инфантильных и взрослых представлений о себе), своеобразное сочетание конкретной, частной и общей самооценки (каждая положительная или отрицательная частная самооценка мгновенно приобретают глобальный характер, отражаясь на общей самооценке). Подросток становится очень чувствительным к внешней оценке, к обратной связи.

При работе с подростками с неблагоприятными вариантами самооценок необходимо прежде всего помочь им добиться успеха, т.е. работа должна быть направлена на раскрытие собственных возможностей подростка, создание внутренних критериев самооценки, базирующихся на его реальных или потенциальных достижениях.

Наиболее благоприятными для развития самооценки подростка являются такие отношения с учителями, когда педагоги начинают объяснять удачи подростка его способностями, а неудачи – не недостатком способностей, а недостатком усилий и создают условия, чтобы ученик прилагал больше усилий. Напротив, в тех случаях, когда взрослые – учителя и родители – постоянно подчеркивают неудачи подростка, его недостатки, промахи, а успех объясняют случайностью, у него формируется низкая самооценка. Развитию самооценки служит формирование у подростков умения правильно, по объективным критериям оценивать свой успех и неуспех. У подростков с низкой самооценкой важно оценивать как успех даже минимальное продвижение. При этом оцениваться должен действительно реальный успех, критерии которого должны показываться, а иногда и доказываться. Важно обучить школьников анализу собственных успехов и неудач, сформировать их адекватные критерии (*Дубровина И. В. Практическая психология образования, 2006*).

3.3. Определение степени выраженности свойств «интроверсия – экстраверсия» и «нейротизм – эмоциональная стабильность» (*тест-опросник Г. Айзенка*)

Инструкция: Вам будут предложены некоторые вопросы. На них нужно отвечать только «да» или «нет». Долго не задумывайтесь, здесь нет правильных или неправильных ответов.

1. Любите ли Вы оживление и суету вокруг Вас?

2. Часто ли у Вас бывало беспокойное чувство, что Вам чего-то хочется, а Вы не знаете чего?

3. Вы из тех людей, которые «за словом в карман не лезут»?

4. Чувствуете ли Вы себя иногда то счастливым, то печальным без всякой на то причины?

5. Остаетесь ли Вы на вечеринках и в компании в тени?

6. Всегда ли в детстве Вы делали немедленно и без ропота то, что Вам приказывали старшие?

7. Вы часто испытываете обиду от несправедливого отношения к Вам?

8. Вы большой любитель вкусно поесть?

9. Вы бываете в очень возбужденном состоянии, таком, что трудно сдержаться?

10. Любите ли Вы бывать среди людей?

11. Часто ли Вы теряете сон из-за Ваших тревог?

12. Вы не прочь прихвастнуть, когда знаете, что слушатели все равно не смогут все в точности проверить?

13. Могли бы Вы назвать себя беспечным человеком?

14. Часто ли Вы решаетесь на что-нибудь слишком поздно?

15. Любите ли Вы работать в одиночестве?

16. Часто ли Вы чувствуете себя равнодушным или усталым без причины?

17. Подвижный ли Вы человек?

18. Смеетесь ли Вы иногда, если кто-нибудь непристойно шутит?

19. Часто ли Вам что-нибудь так надоедает, что Вы чувствуете себя «сытым по горло»?

20. Чувствуете ли Вы себя неловко в новой или нарядной одежде?

21. Часто ли Ваши мысли отвлекаются, когда Вы пытаетесь сосредоточить внимание на чем-то?

22. Можете ли Вы быстро переводить Ваши мысли в слова?

23. Часто ли Вы бываете в рассеянном забытьи?

24. Полностью ли Вы свободны от всяких предрассудков?

25. Любите ли Вы каверзные шутки?

26. Часто ли Вы думаете о Вашем прошлом?

27. Вы не упускаете удобного случая, чтобы познакомиться с новым человеком?

28. Вы остро переживаете такие события, которые другим кажутся вполне обычными?

29. Вы очень любите подолгу заниматься каким-то делом, чтобы освоить его до тонкостей?

30. Прихвастываете ли Вы иногда?

31. Чувствительны ли Вы к некоторым вещам?

32. Предпочли бы Вы остаться в одиночестве дома, чем пойти на заведомо скучную вечеринку?

33. Бываете ли Вы так возбуждены, что не можете усидеть на месте?

34. Любите ли Вы планировать свои действия детально и заранее?

35. Бывают ли у Вас головокружения?

36. Если другие не замечают Ваших достижений, Вы умеете оставаться скромным и терпеливо ждать, не требуя к себе внимания?

37. Делаете ли Вы некоторые дела лучше, обдумывая их в одиночку, чем обсуждая с другими?

38. Случается ли у Вас одышка, даже если перед тем Вы не делали никакой тяжелой работы?

39. Являетесь ли Вы беспечным человеком, которого не волнует, чтобы все было так, как нужно?

40. Подводят ли Вас нервы?

41. Вы предпочитаете детально продумать последствия, прежде чем что-либо предпринять?

42. Не откладываете ли Вы на завтра то, что должны сделать сегодня?

43. Нервничаете ли Вы, когда находитесь в лифте или тоннеле?

44. Делаете ли Вы обычно шаг первым к сближению, когда с кем-то знакомитесь?

45. Бывают ли у Вас головные боли?

46. Вам удавалось сохранять бодрость духа в таких ситуациях, в которых другие «скисали» и отказывались от намеченного?

47. Трудно ли Вам заснуть ночью?

48. Говорите ли Вы иногда неправду?

49. Говорите ли Вы иногда первое, что приходит в голову?

50. Долго ли Вы переживаете после конфликта?

51. Замкнуты ли Вы обычно со всеми, кроме близких друзей?

52. Часто ли с Вами случаются неприятности из-за того, что Вы поступаете не подумав?

53. Любите ли Вы шутить и рассказывать забавные истории друзьям?

54. Вы всегда искренне радовались успехам других людей?

55. Когда Вы огорчены, стремитесь ли вы к тому, чтобы поделится своим огорчением с кем-либо?

56. Часто, даже когда Вы утомлены, Вы стремитесь к общению, к тому, чтобы выговориться, развеяться в компании?

57. Часто ли у Вас «сосет под ложечкой» перед важным делом?

Ключ:

Шкала социальной желательности (шкала лжи):

«ДА» – №№ 6, 24, 36.

«НЕТ» – №№ 12, 18, 30, 42, 48, 54.

Экстраверсия - интроверсия:

«ДА» – №№ 1, 3, 8, 10, 13, 17, 22, 25, 27, 39, 44, 46, 49, 53, 56.

«НЕТ» – №№ 5, 15, 20, 29, 32, 34, 37, 41, 51.

Нейротизм – стабильность:

«ДА» – №№ 2, 4, 7, 9, 11, 14, 16, 19, 21, 23, 26, 28, 31, 33; 35, 38, 40, 43, 45, 47, 50, 52, 56, 57.

Обработка результатов. Итоговые значения по шкалам подсчитываются суммированием ответов, совпадающих с ключом.

Шкала лжи является индикатором демонстративности в поведении испытуемого. Показатель в 4-5 баллов рассматривается как критический, что свидетельствует о тенденции обследуемого ориентироваться на хорошее впечатление о себе. Если испытуемый набирает больше 5 баллов, его ответы рассматриваются как недостоверные.

Шкала «экстраверсия – интроверсия»: 1 – 7 баллов – интроверсия выражена значительно, 8 – 10 баллов – умеренно; 12 – 18 баллов экстраверсия выражена умеренно, 19 – 24 балла – значительно.

Шкала «нейротизм – эмоциональная стабильность»: до 10 баллов – высокая эмоциональная стабильность, 11 – 14 баллов – средняя эмоциональная стабильность; 15 – 18 баллов – высокая эмоциональная нестабильность, 19 – 24 очень высокая степень нейротизма.

Используя данную методику, можно определить тип темперамента.

Для этого используют следующую схему:

НЕУСТОЙЧИВЫЙ

	Раздражительный Тревожный Неподатливый Пессимистичный Сдержанный	Обидчивый Неспокойный Агрессивный Возбудимый Поддающийся настроениям
Необщительный **ИНТРО-ВЕРТИРОВАННЫЙ**	**Меланхолик**	**холерик** Импульсивный **ЭКСТРА-ВЕРТИРОВАННЫЙ**
Пассивный	**Флегматик**	**сангвиник** Общительный
	Старательный Вдумчивый Миролюбивый Направленный Надежный	Открытый Разговорчивый Доступный Живой Беззаботный
	Размеренный Спокойный	Любящий удобства Инициативный

УСТОЙЧИВЫЙ

Сангвиник обычно отличается быстрым и эффективным мышлением, находится в хорошем расположении духа. Сангвиник быстро и легко приспосабливается к новым условиям, быстро сходится с людьми, общителен. Чувства у сангвиника легко возникают и сменяются. Его мимика богатая. Подвижная, выразительная. При отсутствии серьезных целей, глубоких мыслей, творческой деятельности у сангвиника вырабатываются поверхностность и непостоянство.

Действия *холерика* резки, порывисты. Он отличается повышенной впечатлительностью, возбудимостью, большой эмоционально-

стью. Часто выглядит самонадеянным, высокомерным. Без труда дающееся сангвинику чувство душевного равновесия холерику совершенно незнакомо: он обретает покой только в самой напряженной деятельности. Проявление холерического темперамента в значительной мере зависит от направленности личности. У людей с общественными интересами он проявляется в инициативности, энергии, принципиальности. Там, где нет богатства духовной жизни, холерический темперамент часто проявляется отрицательно – в раздражительности, аффективности.

Флегматику, как правило, совершенно чужда тревога. Его обычное состояние – спокойствие, тихая удовлетворенность окружающим. Новые формы поведения у флегматика вырабатываются медленно, но являются стойкими. Обычно флегматик ровен и спокоен, он редко выходит из себя, не склонен к аффектам. В зависимости от условий в одних случаях у флегматика могут возникнуть положительные черты: выдержка, глубина мыслей и т. д., в других – вялость и безучастность к окружающему, лень и безволие.

Меланхолика отличают стесненность в движениях, колебания и осторожность в решениях. Реакция меланхолика часто не соответствует силе раздражителя, особенно сильно у него внешнее торможение. Ему трудно долго на чем-то сосредоточиться. Сильные воздействия часто вызывают у меланхолика продолжительную тормозную реакцию. В нормальных условиях жизни меланхолик – человек глубокий, содержательный. При неблагоприятных условиях меланхолик может превратиться в замкнутого, боязливого, тревожного человека.

Как правило, следует говорить о преобладании тех или иных черт темперамента, поскольку в жизни в чистом виде они встречаются редко.

Стиль общения педагога должен быть соотнесен с темпераментом учащегося: с холериками и меланхоликами предпочтительнее индивидуальная беседа и косвенные виды предъявления требований – совет, навык и т.п. Публичное порицание, да еще высказанное резким тоном, у холерика вызывает взрыв, а у меланхолика глубокую и длительную обиду, при этом нарастает подавленность и неуверенность в себе. С флегматиком нецелесообразно настаивать на немедленном выполнении требований – надо ему дать для этого некоторое время. Сангвиник лучше воспринимает замечания в виде шутки.

В классе холерику нельзя давать ни минуты покоя, иначе он свою бурную и неуемную активность распространит на Вас или коллектив и взорвет равновесие в аудитории. Для оптимизации процесса обучения полезно контролировать деятельность холерика как можно чаще, но при этом недопустимы резкость, несдержанность, так как они могут вызвать взрывную отрицательную ответную реакцию. В то же время любой его проступок должен быть требовательно и справедливо осужден. По отношению к холерику допустимо применять отрицательную оценку в очень энергичной форме и настолько часто, насколько это требуется для улучшения результатов его учебы.

Сангвинику нужно доверять, но, по возможности, чаще проверять. Он готов все Вам пообещать, но вполне может не сделать обещанное. Перед сангвиником следует непрерывно ставить новые, по возможности интересные задачи, которые требовали бы от него сосредоточенности и напряжения, необходимо постоянно включать его в активную деятельность и как можно чаще поощрять его усилия.

Флегматика вредно торопить. Он не переносит дефицита времени, плохо переключается, долго привыкает к новой обстановке. Флегматика нужно вовлечь в активную деятельность и заинтересовать. Ему нужны задания на длительный период. Состояние неопределенности больше всего угнетает флегматиков

В работе с меланхоликом надо помнить о его чувствительности и ранимости. В отношении меланхолика недопустимы не только резкость и грубость, но и просто повышенный тон, ирония. К нему нужно проявлять индивидуально подчеркнутое внимание, вовремя хвалить за малейшие проявленные успехи, решительность и волю. Отрицательную оценку следует использовать как можно осторожнее, всячески смягчая ее негативное действие. С меланхоликом надо быть предельно терпеливым, мягким и доброжелательным.

3.4. Исследование характера старших школьников, проявляющих явные признаки социальной дезадаптации

Для исследования характера старших школьников, проявляющих явные признаки социальной дезадаптации, можно использовать опросник, предложенный *Х. Шмишек*, позволяющий выявить наличие и выраженность *акцентуации* отдельных черт характера. В основу опрос-

ника положена концепция «*акцентуированных личностей*» *К. Леонгарда*. По ней черты личности делятся на две группы: основную и дополнительную. Основные черты составляют стержень личности, определяют ее развитие, адаптацию и психическое здоровье. При значительной выраженности они накладывают отпечаток на личность в целом и при неблагоприятных для нее социальных условиях могут деформировать ее структуру.

Личности, у которых отдельные из основных черт имеют высокую степень выраженности, К. Леонгард назвал ***акцентуированными***. Они безоговорочно могут считаться нормальными, хотя чрезмерная акцентуация выводит личность за пределы нормы. В акцентуированных личностях потенциально заложены как возможности социально положительных достижений, так и социально отрицательных проявлений. Социально неприемлемые проявления акцентуированных личностей, как правило, обусловливаются неблагоприятными для них жизненными обстоятельствами. Вполне возможно, что при других обстоятельствах они стали бы незаурядными людьми.

Л. Леонгард выделяет десять типов акцентуации: демонстративный, педантичный, застревающий, возбудимый, гипертимный, дистимический, тревожно-боязливый, циклотимический, аффективно-экзальтированный, эмотивный.

Описание типов акцентуаций

Гипертимический тип. Заметной особенностью гипертимического типа личности является постоянное (или частое) пребывание в приподнятом настроении, даже при отсутствии каких-либо внешних причин для этого. Приподнятое настроение сочетается с высокой активностью, жаждой деятельности. Для гипертимов характерны общительность, повышенная словоохотливость. Они смотрят на жизнь оптимистически, не теряя этого качества и при возникновении препятствий. Трудности часто преодолевают без особого труда, в силу органично присущей им активности и деятельности.

Застревающий тип. Застревающий тип личности отличается высокой устойчивостью аффекта, длительностью эмоционального отклика. Окружающие часто характеризуют их как злопамятных и мстительных людей. К этому есть основания: переживание аффекта часто сочетается с фантазированием, вынашиванием плана мести обидчику. Болезненная обидчивость этих людей, как правило, хорошо заметна.

Их также можно назвать чувствительными и легкоуязвимыми, хотя и в сочетании с вышесказанным.

Эмотивный тип. Главными особенностями эмотивной личности являются высокая чувствительность и глубокие реакции в области тонких эмоций. Характерны мягкосердечие, доброта, задушевность, эмоциональная отзывчивость, высокоразвитая эмпатия. Все эти особенности, как правило, хорошо видны и постоянно проявляются во внешних реакциях личности в различных ситуациях. Характерной особенностью является повышенная слезливость (как принято говорить, «глаза на мокром месте»).

Педантичный тип. Хорошо заметными внешними проявлениями этого типа являются повышенная аккуратность, тяга к порядку, нерешительность и осторожность. Прежде, чем что-либо сделать, долго и тщательно все обдумывают. Очевидно, за внешней педантичностью стоят нежелание и неспособность к быстрым переменам, к принятию ответственности. Эти люди без нужды не меняют место работы, лишь в самых крайних случаях, и то с большим трудом. Любят свое производство, привычную работу, добросовестны в быту.

Тревожный тип. Главной особенностью этого типа является повышенная тревожность по поводу возможных неудач, беспокойство за свою судьбу и судьбу близких. При этом объективных поводов к такому беспокойству, как правило, нет или они незначительны. Отличаются робостью, иногда с проявлением покорности. Постоянная настороженность перед внешними обстоятельствами сочетается с неуверенностью в собственных силах.

Циклотимический тип. Важнейшей особенностью циклотимического типа является смена гипертимических и дистимических состояний. Такие перемены нередки и систематичны. В гипертимической фазе поведения радостные события вызывают у циклотимов не только радостные эмоции, но и жажду деятельности, повышенную словоохотливость, активность. Печальные события вызывают не только огорчение, но и подавленность. В этом состоянии характерны замедленность реакций и мышления, замедление и снижение эмоционального отклика.

Демонстративный тип. Центральной особенностью демонстративной личности является потребность и постоянное стремление произвести впечатление, привлечь к себе внимание, быть в центре. Это

проявляется в тщеславном, часто нарочитом, поведении, в частности, в таких чертах, как самовосхваление, восприятие и преподнесение себя как центрального персонажа любой ситуации. Значительная доля того, что такой человек говорит о себе, часто оказывается плодом его фантазии или же значительно приукрашенным изложением событий.

Возбудимый тип. Особенностью возбудимой личности является выраженная импульсивность поведения. Манера общения и поведения в значительной мере зависит не от логики, не от рационального осмысления своих поступков, а обусловлена порывом, влечением, инстинктом или неконтролируемыми побуждениями. В области социального взаимодействия для представителей этого типа характерна крайне низкая терпимость, что может расцениваться и как отсутствие терпимости вообще.

Дистимический тип. Дистимическая личность – антипод гипертимической. Дистимики обычно сконцентрированы на мрачных, печальных сторонах жизни. Это проявляется во всем: и в поведении, и в общении, и в особенностях восприятия жизни, событий и других людей (социально-перцептивные особенности). Обычно эти люди по натуре серьезны. Активность, а тем более гиперактивность им совершенно несвойственны.

Экзальтированный тип. Главной чертой экзальтированной личности является бурная, экзальтированная реакция на происходящее. Они легко приходят в восторг от радостных событий и в отчаяние от печальных. Их отличает крайняя впечатлительность по поводу любого события или факта. При этом внутренняя впечатлительность и склонность к переживаниям находят в их поведении яркое внешнее выражение.

Инструкция:

Внимательно прочитайте вопросы. Отвечайте ДА или НЕТ, проставляя ответы в бланке для ответов. Не задумывайтесь долго над ответом, так как здесь не может быть плохих или неверных ответов.

1. У Вас чаще бывает веселое и беззаботное настроение?

2. Вы чувствительны к оскорблениям?

3. Бывает ли так, что у Вас на глаза навертываются слезы в кинотеатре, в разговоре?

4. Сделав что-то, Вы сомневаетесь, все ли сделано правильно и не успокаиваетесь до тех пор, пока не убедитесь еще раз в том, что все сделано правильно?

5. В детстве Вы были таким же смелым и отчаянным, как все Ваши сверстники?

6. Часто ли у Вас сменяется настроение от безграничного ликования до отвращения к жизни, к себе?

7. Являетесь ли Вы обычно центром внимания в обществе, компании?

8. Бывает ли так, что Вы беспричинно находитесь в таком ворчливом настроении, что с Вами лучше не разговаривать?

9. Вы серьезный человек?

10. Способны ли Вы восторгаться, восхищаться чем-нибудь?

11. Предприимчивы ли Вы?

12. Вы быстро забываете, если Вас кто-либо обидит?

13. Вы мягкосердечны?

14. Опуская письмо в почтовый ящик, проверяете ли Вы, проводя по щели ящика, что письмо упало в него?

15. Стремитесь ли Вы всегда считаться в числе лучших работников (учеников)?

16. Бывало ли Вам страшно в детстве во время грозы или при встрече с незнакомой собакой? (Может быть, такое чувство бывает и теперь?).

17. Стремитесь ли Вы во всем и всюду соблюдать порядок?

18. Зависит ли Ваше настроение от внешних обстоятельств?

19. Любят ли Вас Ваши знакомые?

20. Часто ли у Вас бывает чувство сильного внутреннего беспокойства, ощущения возможной беды, неприятности?

21. У Вас часто несколько подавленное настроение?

22. Была ли у Вас хоть раз истерика или нервный срыв?

23. Трудно ли Вам усидеть на одном месте?

24. Если по отношению к Вам несправедливо поступили, энергично ли Вы отстаиваете свои интересы?

25. Можете ли Вы зарезать курицу?

26. Раздражает ли Вас, если дома занавеска или скатерть висят неровно и Вы сразу же стараетесь поправить их?

27. В детстве Вы боялись оставаться один дома?

28.Часто ли у Вас бывают колебания настроения без причины?

29. Всегда ли Вы стремитесь быть достаточно сильным работником в своей профессии?

30. Быстро ли Вы начинаете злиться или впадать в гнев?

31. Можете ли Вы быть абсолютно беззаботно веселым?

32. Бывает ли так, что ощущение полного счастья буквально пронизывает Вас?

33. Как Вы думаете, получился бы из Вас ведущий (конферансье) в юмористическом спектакле?

34. Вы обычно высказываете свое мнение людям достаточно откровенно и недвусмысленно?

35. Вам трудно переносить вид крови, так как вид крови вызывает у Вас неприятные ощущения?

36. Любите ли Вы работу, требующую высокой личной ответственности?

37. Склонны ли Вы выступать в защиту лиц, по отношению к которым поступают несправедливо?

38. В темный подвал Вам трудно, страшно спускаться?

39. Предпочитаете ли Вы такую работу, где надо действовать быстро, но требования к качеству невысоки?

40. Вы общительный человек?

41. В школе Вы охотно декламировали стихи?

42. Убегали ли Вы в детстве из дома?

43. Кажется ли Вам жизнь трудной?

44. Бывало ли так, что после конфликта, обиды Вы были так расстроены, что идти на работу казалось просто невыносимым?

45. Можно ли сказать, что при неудаче Вы не теряете чувство юмора?

46. Предприняли бы Вы первым шаги к примирению, если бы Вас кто-нибудь обидел?

47. Вы очень любите животных?

48. Возвращаетесь ли Вы, чтобы убедиться, что оставили дом или рабочее место в таком состоянии, что там ничего не случится?

49. Преследует ли Вас иногда неясная мысль, что с Вами, вашими близкими может случиться что-то страшное?

50. Считаете ли Вы, что Ваше настроение очень изменчиво?

51. Трудно ли Вам докладывать, выступать на сцене, перед большим количеством людей?

52. Вы можете ударить обидчика, если он Вас оскорбит?

53. У Вас очень высока потребность в общении с другими людьми?

54. Вы относитесь к тем, кто при каких-либо разочарованиях впадает в глубокое отчаяние?

55. Вам нравится работа, требующая энергичной организаторской деятельности?

56. Настойчиво ли Вы добиваетесь намеченной цели, если на пути к ней приходится преодолевать массу препятствий?

57. Может ли трагический фильм волновать вас так, что на глазах выступают слезы?

58. Часто ли Вам трудно уснуть из-за того, что проблемы пережитого дня пли будущего все время крутятся в Ваших мыслях?

59. В школе Вы иногда подсказывали своим товарищам или давали списать?

60. Потребуется ли Вам большое напряжение воли, чтобы ночью одному пройти на кладбище?

61. Тщательно ли Вы следите за тем, чтобы каждая вещь в Вашей квартире была точно на одном и том же месте?

62. Бывает ли так, что будучи перед сном в хорошем настроении, Вы на следующий день встаете в подавленном, недовольном состоянии, длящимся несколько часов?

63. Легко ли Вам привыкать к новым ситуациям?

64. Бывает ли у Вас головная боль?

65. Вы часто смеетесь?

66. Можете ли Вы быть приветливым даже с тем, кого Вы явно не цените, не любите, не уважаете?

67. Вы подвижный человек?

68. Вы очень переживаете из-за несправедливости?

69. Вы настолько любите природу, что можете назвать себя ее другом?

70. Уходя из дома или ложась спать, проверяете ли Вы, закрыт ли газ, погашен свет, закрыты ли двери?

71. Вы очень боязливы?

72. Изменяется ли Ваше настроение при неожиданной удаче?

73. В молодости Вы охотно участвовали в кружках художественной самодеятельности (театр, танцы и т. д.), а может быть, участвуете и сейчас?

74. Вы расцениваете жизнь несколько пессимистически, без ожидания радости?

75. Часто ли Вас тянет путешествовать?

76. Может ли Ваше настроение изменяться так резко, что Ваше состояние радости вдруг сменяется угрюмым, подавленным?

77. Легко ли Вам удается понять настроение друзей или компании?

78. Долго ли Вы переживаете обиду?

79. Переживаете ли Вы длительное время горести других людей?

80. Часто ли будучи школьником, Вы переписывали страницу в Вашей тетради, если случайно ставили в ней кляксу?

81. Относитесь ли Вы к людям скорее с недоверием и осторожностью, чем с доверчивостью?

82. Часто ли Вы видите страшные сны?

83. Бывает ли так, что Вы остерегаетесь того, что броситесь под колеса проходящего поезда или, стоя у окна многоэтажного дома, остерегаетесь того, что можете внезапно выпасть из окна?

84. В веселой компании Вы обычно веселы?

85. Способны ли Вы отвлечься от трудных проблем, требующих решения?

86. Среди близких людей Вы становитесь менее сдержанным и чувствуете себя более свободно?

87. В беседе Вы скупы на слова?

88. Если бы Вам было необходимо играть на сцене, Вы смогли бы так войти в роль, чтобы позабыть о том, что это только игра?

Ключи к опроснику

1. *Гипертерпимость* (х 3)

ДА: 1, 11, 23, 33, 45, 55, 67, 77

НЕТ

2. *Застревание* (х 2)

ДА: 2, 15, 24, 34, 37, 56, 68, 89, 81

НЕТ: 12, 46, 59

3. *Эмотивность* (х 3)

ДА: 3, 13, 35, 47, 57, 69, 79

НЕТ: 25
4. *Педантичность* (х 2)
ДА: 4, 14, 17, 26, 39, 48, 58, 61, 70, 80, 83
НЕТ: 35
5. *Тревожность* (х 3)
ДА: 16, 27, 38, 49, 60, 71, 82
НЕТ: 5
Циклотимность (х 3)
ДА: 6, 18, 28, 40, 50, 62, 72, 84
НЕТ
7. *Демонстративность* (х 2)
ДА: 7, 19, 22, 29, 41, 44, 63, 66, 73, 88, 85
НЕТ: 51
8. *Возбудимость* (х 3)
ДА: 8, 20, 30, 42, 52, 64, 75, 86
НЕТ
9. *Дистимность* (х 3)
ДА: 9, 21, 43, 74, 87
НЕТ: 31, 53, 65
10 *Экзальтированность* (х 6)
ДА: 10, 32, 54, 76
НЕТ

Акцентуация считается существенной, если она по данному показателю превышает 12 баллов. Максимальный показатель по каждому типу акцентуации составляет 24 балла.

3.5. Особенности работы учителя с акцентуантами

Гипертимный тип. Важнейшими особенностями гипертимов являются их большая подвижность, активность, склонность к озорству, неугомонность, общительность, болтливость. В учебном процессе все это проявляется в виде неусидчивости и недисциплинированности. Поведение гипертимов очень часто вызывает неудовольствие и резкую реакцию педагогов. Неудовольствие может перерастать в устойчиво негативное отношение педагога к такому учащемуся. Формирование жесткого негативного отношения часто может проходить незаметно,

облегчаясь за счет того, что именно гипертим больше всего мешает педагогу в проведении занятий. Со временем это может начать восприниматься искаженно, как злонамеренное поведение, демонстрация со стороны ученика неуважения и неприязни к педагогу. Такая искаженная интерпретация *причин* поведения гипертима педагогом подкрепляется также такой свойственной гипертимам особенностью поведения, как недостаточное осознание дистанции между собой и старшими (по положению или по возрасту). Крайней формой негативного отношения к учащемуся может быть тотальное неприятие его поведения и игнорирование причин такого поведения.

В целях предупреждения формирования у педагогов устойчивого негативного отношения к учащемуся-гипертиму психологу целесообразно проводить коррекционную работу не только с учащимися, но и с самими педагогами. Практика показывает, что часто оказывается достаточно одного лишь разъяснения сущности, особенностей и механизмов гипертимного поведения. При этом следует особо акцентировать внимание на том, что в основе недисциплинированности и неусидчивости (а также иных аналогичных поведенческих реакций) лежат определенные характерологические особенности, а вовсе не негативная учебная мотивация или, тем более, неприязненное отношение учащегося к педагогу.

При работе с гипертимами педагогам следует иметь в виду, что особые трудности возникают у таких учащихся в ситуациях строгой регламентации, жесткой дисциплины, постоянной навязчивой опеки и мелочного контроля. В таких ситуациях не только повышается вероятность нарушения дисциплины со стороны учащегося, но и возникает опасность внезапных вспышек гнева и, как следствие, конфликта с педагогами (воспитателями, родителями).

Возбудимый тип. Психолого-педагогические рекомендации по взаимодействию с возбудимым акцентуантом полностью обусловлены его особенностями. Главное отличие – нерациональность, импульсивность поведения, его обусловленность влечениями и неконтролируемыми побуждениями. В области социального взаимодействия это проявляется как крайне низкая терпимость. Знание педагогом этих особенностей, их антиципация, готовность к проявлению соответствующих им поведенческих реакций – все это уже само по себе имеет позитивное значение. Такая готовность может играть роль превентивного фактора,

предупреждая возможные срывы педагога по схеме «импульсивность на импульсивность», «нетерпимость на нетерпимость» и т. д.

Что касается вырабатывания у педагога готовности к проявлению неконтролируемых действий, импульсивности или агрессивности со стороны акцентуанта, то эту задачу может решить лишь сам педагог. Для ее успешного решения педагогу необходима коррекция некоторых собственных личностных установок и привычных поведенческих реакций. По существу, это работа по самосовершенствованию, повышению уровня своего профессионализма. Психолог может здесь только помочь педагогу в формировании соответствующей мотивации, а также в обучении некоторым методам саморегуляции и техники эффективного общения.

Эмотивный тип. Во взаимодействии с эмотивной личностью чрезвычайно важны эмоциональная открытость, чувствительность и эмоциональная отзывчивость педагога. В силу того что потребность в сочувствии и сопереживании у такого подростка актуализирована и ярко выражена, соответствующее эмпатийное поведение педагога оказывается более чем желательным. Эмоциональной отзывчивостью, сочувствием и сопереживанием в данном случае можно достичь того, что не удается сделать никакими другими, даже самыми отчаянными, усилиями. Как правило, проявление педагогом эмпатии ведет к быстрому установлению позитивных и доверительных отношений. Однако следует учитывать высокую эмоциональную чувствительность эмотивных акцентуантов и, следовательно, изменчивость их настроения. Фальшь, а тем более безразличие и черствость эмотивные личности чувствуют чрезвычайно тонко и быстро реагируют на подобные изменения поведения. Иначе говоря, педагоги игнорируют такие особенности подростка-делинквента, как повышенные чувствительность и впечатлительность, характерные для эмотивного типа, представители которого наиболее чувствительны к тому, что «их не понимают», остро реагируют на различные оплошности в поведении педагога. Этот факт тревожен еще и потому, что, как показывают исследования, значительное число «трудных» подростков проходит через эмоциональную депривацию, которая часто может оказаться одним из пусковых механизмов делинквентности. Для эмотивных подростков эмоциональная депривация может иметь особо негативные последствия. И наоборот,

наличие эмоционального контакта между таким подростком и педагогом может дать самые положительные результаты.

Застревающий тип. Главными особенностями этого типа являются застревание аффекта, высокая устойчивость и длительность эмоционального отклика, обидчивость. В связи с этим необходимо учитывать, что даже совершенно случайная несправедливость или поспешно нанесенная обида может быть причиной длительной потери личного контакта между подростком и педагогом. Потеря контакта и концентрация на обиде влекут за собой, как правило, не только проблемы в личных взаимоотношениях, но сказываются и на отношении к предмету, на успеваемости.

Психопедагогическая коррекция может идти в двух направлениях. Первое – это учет педагогом личностных особенностей «застревающего» акцентуанта в процессе взаимодействия с ним. Что допустимо или даже целесообразно в отношении других учащихся, может быть совершенно неприемлемо в отношении «застревающих».

Второе направление – психопедагогическая коррекция личности, системы установок и поведения застревающего акцентуанта. Эта работа может вестись и без конкретного повода, в виде спонтанных бесед при любом удобном случае. Иногда мысли и фразы, несущие коррекционный потенциал, могут быть обращены как бы и не к самому акцентуанту, а к группе в целом. Они могут проходить, например, в виде общих рассуждений о нецелесообразности длительных обид хотя бы с точки зрения их вреда для психического и соматического здоровья. Здесь есть много вариантов воздействия: от эмоционально-суггестивного, внушающего, до рационального, с опорой на научные факты.

Работа по психопедагогической коррекции «застревающего» акцентуанта может проводиться не только «вообще», но и по конкретному поводу, в связи с конкретной ситуацией обиды, застревания аффекта. В этом случае, конечно, требуется особая осторожность, так как личность подростка находится в «обостренном» состоянии. Воздействие педагога не должно усугубить ситуацию. Вместе с тем на этом этапе оно чрезвычайно желательно, так как непосредственная помощь для такого акцентуанта зачастую и состоит в ускорении его выхода из «застревания». Психопедагогическая коррекция носит в данном случае ситуативный характер и связана с изменением отношения личности к

конкретной ситуации или к конкретному человеку. Если при этом ситуативная коррекция опирается на вышеуказанные общие стратегии, она вносит свой вклад в общее повышение устойчивости и социальной адаптации «застревающего» акцентуанта.

Демонстративный тип. Главными особенностями при демонстративной акцентуации являются жажда внимания к собственной персоне, эгоцентризм, желание выделяться, быть в центре внимания. Эта особенность обусловливает как само поведение демонстративного акцентуанта, так и особенности психолого-педагогического взаимодействия с ним.

Подчеркнутое игнорирование такой личности, отношение к ней по принципу: «Ты ничем не выделяешься на общем фоне» является исключительно сильной мерой воздействия. Реакция на такую позицию может быть самой разнообразной: от гиперактуализации демонстративной потребности до аффективного взрыва, в результате которого намечается резкий разрыв с педагогом. Все эти психические колебания на поведенческом уровне могут выражаться в форме демонстративной делинквентности и даже демонстративного суицида. Потребность привлечь к себе внимание, не находя удовлетворения, может привести в конечном счете к попытке самоубийства или к словесным угрозам его совершения. Что же касается делинквентности, то возможным мотивом противоправного поведения действительно может стать желание привлечь к себе внимание, если оно не находит иного выхода. Впрочем, чаще всего эта проблема решается через фантазирование, педалирование собственных криминальных наклонностей и приписывание себе якобы совершенных когда-то противоправных действий.

Следует быть осторожным в разоблачении фантазий и выдумок демонстративных акцентуантов. Угроза неминуемого разоблачения, раскрытия обмана («Он не такой, каким себя представляет») часто невыносима для «демонстративной» личности. Реакции здесь могут быть самые острые и опасные: побеги из дома, уходы из школы, попытки суицида и другие действия, свидетельствующие о стремлении любым способом превратить выдумку в реальность.

3.6. Выявление уровня тревожности у подростков

Особенность данной методики состоит в том, что человек оценивает не наличие или отсутствие у себя каких-либо переживаний, симптомов тревожности, а ситуацию с точки зрения того, насколько она может вызвать тревогу. Ее преимущество заключается в том, что она позволяет выявить области действительности, являющиеся для школьника основным источником тревоги.

Инструкция: ниже перечислены ситуации, с которыми Вы часто сталкиваетесь в жизни. Некоторые из них могут быть для Вас неприятными, вызвать волнение, беспокойство, тревогу, страх.

Внимательно прочитайте каждое предложение и обведите кружком одну из цифр справа: 1, 2, 3, 4.

Если ситуация совершенно не кажется Вам неприятной, обведите цифру – **0**.

Если она немного волнует, беспокоит Вас, обведите цифру – **1**.

Если ситуация достаточно неприятна и вызывает такое беспокойство, что Вы предпочли бы избежать ее, обведите цифру – **2**.

Если она для Вас очень неприятна и вызывает сильное беспокойство, страх, тревогу, обведите цифру – **3**.

Если ситуация для Вас крайне неприятна, если Вы не можете перенести ее, и она вызывает у Вас очень сильное беспокойство, очень сильный страх, обведите цифру – **4**.

Ваша задача – представить себе как можно яснее каждую ситуацию и обвести кружком ту цифру, которая указывает в какой степени эта ситуация может вызвать у Вас опасение, беспокойство, тревогу или страх.

Текст методики

1.	Отвечать у доски	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**
	Пойти в дом к незнакомым людям	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**
	Участвовать в соревнованиях, конкурсах, олимпиадах.	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**
	Разговаривать с директором школы	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**
	Думать о своем будущем	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**
	Учитель смотрит по журналу, кого бы спросить	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**

	Тебя критикуют, в чем-то упрекают	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**
	На тебя смотрят, когда ты что-нибудь делаешь (наблюдают за тобой во время работы, решения задачи)	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**
	Пишешь контрольную работу	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**
	После контрольной учитель называет отметки	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**
	На тебя не обращают внимание	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**
	У тебя что-то не получается	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**
	Ждешь родителей с родительского собрания	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**
	Тебе грозит неудача, провал	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**
	Слышишь за своей спиной смех	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**
	Сдаешь экзамены в школе	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**
	На тебя сердятся (непонятно почему)	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**
	Выступать перед большой аудиторией	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**
	Предстоит важное, решающее дело	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**
	Не понимаешь объяснений учителя	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**
	С тобой не согласны, противоречат тебе	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**
	Сравниваешь себя с другими	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**
	Проверяют твои способности	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**
	На тебя смотрят как на маленького	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**
	На уроке учитель неожиданно задает тебе вопрос	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**
	Замолчали, когда ты подошел (подошла)	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**
	Оценивается твоя работа	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**
	Думаешь о своих делах	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**
	Тебе надо принять для себя решение	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**
	Не можешь справиться с домашним заданием	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**

Методика включает ситуации трех типов:

ситуации, связанные со школой, общением с учителями;

ситуации, актуализирующие представление о себе;

ситуации общения.

Соответственно, виды тревожности, выявляемые с помощью данной шкалы, обозначены так: школьная, самооценочная, межличностная. Данные о распределении пунктов шкалы представлены в следующей таблице.

Вид тревожности	**Номер пункта шкалы**									
Школьная	**1**	**4**	**6**	**9**	**10**	**13**	**16**	**20**	**25**	**30**
Самооценочная	**3**	**5**	**12**	**14**	**19**	**22**	**23**	**27**	**28**	**29**
Межличностная	**2**	**7**	**8**	**11**	**15**	**17**	**18**	**21**	**24**	**26**

Подсчитывается общая сумма баллов отдельно по каждому разделу шкалы и по шкале в целом. Полученные показатели интерпретируются в качестве показателей уровней соответствующих видов тревожности, показатель по всей шкале – общего уровня тревожности.

В нижеследующей таблице представлены данные, позволяющие сравнить показатели уровня тревожности в различных половозрастных группах.

	Уровень тревожности	**Группа учащихся**		**Уровень различных видов тревожности**			
		Класс	**пол**	**Общая**	**Школьная**	**Самооценка**	**Межличностная**
1.	Нормальный	8	ж м	30-62 17-54	7-19 4-17	11-21 4-18	7-20 5-17
		9	ж м	17-54 10-48	2-14 1-13	6-19 1-17	4-19 3-17
		10	ж м	35-62 23-47	5-17 5-14	12-23 8-17	5-20 5-14
	Несколько повышенный	8	ж м	63-78 55-73	20-25 18-23	22-26 19-25	21-27 18-24

		9	ж м	55-72 49-67	15-20 14-19	20-26 18-26	20-26 18-25
		10	ж м	63-76 48-60	18-23 15-19	24-29 18-22	21-28 15-19
	Высокий	8	ж м	79-94 74-91	26-31 24-30	27-31 26-32	28-33 25-30
		9	ж м	73-90 68-86	21-26 20-25	27-32 27-34	27-33 26-32
		10	ж м	77-90 61-72	24-30 20-24	30-34 23-27	29-36 20-23
	Очень высокий	8	ж м	более 94 более 91	более 31 более 30	более 31 более 32	более 33 более 30
		9	ж м	более 90 более 86	более 26 более 25	более 32 более 34	более 33 более 32
		10	ж м	более 90 более 72	более 30 более 24	более 34 более 27	более 36 более 23
	«Чрез-мерное спокой-ствие»	8	ж м	менее 30 менее 17	менее 7 менее 4	менее 11 менее 4	менее 7 менее 5
		9	ж м	менее 17 менее 10	менее 2 -	менее 6 -	менее 4 менее 3
		10	ж м	менее 39 менее 23	менее 5 менее 5	менее 12 менее 8	менее 5 менее 5

3.7. Симптомы тревожности и школьной дезадаптации

1. Нервные тики
2. Грызет ногти
3. Грызет карандаш, ручку
4. Сосет палец.
5. Симптом «беспокойных рук».
6. Апатия.
7. Двигательное возбуждение
8. Мышечная зажатость.
9. Неловок.
10. Говорит, не поднимая глаз.
11. Избегает взгляда.
12. Загораживает тетрадь рукой.
13. Речь сбивчивая.
14. Речь невнятная.
15. Логоневроз.
16. Молчание.
17. Дисграфия.
18. Леворукость.
19. Акцентуация характера.
20. Принес игрушку.

Мы привели лишь ряд методик, которыми Вы можете воспользоваться при изучении личностных особенностей учащихся.

В работе учителя, школьного психолога и студента-практиканта необходимость разностороннего и углубленного изучения личности школьников обусловлена рядом обстоятельств:

- в связи с составлением психолого-педагогической характеристики школьника;
- при проверке гипотезы о том, что академическая неуспеваемость школьника связана с недостаточной сформированностью у него отдельных сторон его личности;
- при определении профессиональной пригодности к работе по профессиям, предъявляющим специфические требования к тем или иным сферам личности;
- для оценки функциональных состояний школьника;
- для диагностической оценки индивидуального уровня и темпа возрастного развитии школьника;
- для коррекции учебно-познавательной деятельности школьника.

Следует заметить, что почти каждая методика исследования уровня развития тех или иных психических процессов может служить и для их развития. Так, например, если ученик будет достаточное время упражняться в работе по переключению внимания, то его соответствующая способность будет постепенно развиваться и совершенствоваться.

Часть 7
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИМИДЖ

Прежде чем приступить к рассмотрению практических основ формирования педагогического имиджа, остановимся на некоторых его общетеоретических вопросах.

7.1. Имидж и его функции и виды

В развитии доброжелательных отношений – деловых, дружеских, семейных и др. – значительную роль играет умение человека расположить к себе людей, понравиться им. Именно в этом состоит *искусство нравиться*, овладение которым доступно каждому, кто этого хочет и способен приложить некоторое усердие. Каждый из нас создает определенный образ *имидж – представление о человеке, складывающееся на основе его внешнего облика, привычек, манеры говорить, менталитета, поступков и пр*. В переводе с английского ***имидж*** *– это образ, изображение.* В самом же деле – это непосредственно или преднамеренно создаваемое визуальное впечатление о личности или социальной структуре. Именно впечатление, а не оценка как рациональный факт деятельности сознания. Имидж чаще всего заканчивается такой предварительной операцией нашего познания, каковой признано представление. Имидж, как правило, «располагается» в низших этажах нашей психики – в подсознательной её сфере или в пластах обыденного сознания, в чём и состоит его необычайная доступность для восприятия людьми и цепкость присутствия в их сознании. Если об имидже говорить как о конкретной психологической продукции, то он выступает как социальная установка, как ценностный стереотип, как модный символ.

Если обратиться к «Толковому словарю» Владимира Даля, то в нём наряду с понятием «образ» даётся и понятие «облик: оклад и черты лица, внешность вида и выражение лица, физиономия».

В облике личности первенствующее значение имеют не визуально фиксируемые характеристики, а душевная красота, гранями которой, говоря словами русского книжника XVI века Максима Грека, являются такие добродетели, как «правда и целомудрие, разум и мужество, благостность и человеколюбие». Вот почему имидж – это не пси-

хологическое средство для достижения каких-то прагматических задач, а этическая содержательность личности, которая внешне представлена соответствующими средствами (В. Шепель).

Имидж – некое увеличительное стекло, которое позволяет проявиться лучшим личностным и деловым качествам человека, привнести в повседневное общение комфорт, создавать оптимистичное настроение. Деятельность педагога, врача, работника сервиса немыслима без их доброжелательного облика. Руководителю очень сложно стать магнетически привлекательным, но ещё больше проблем у того, кто не стремится быть таковым.

В. В. Волкова выделяет следующие ***характеристики имиджа***:

- имидж не бывает изолированным, он изначально включен в своеобразный «пакет» имиджей, позволяющий реализовывать его функции, особенно функцию психологической защиты. Число имиджей зависит от возраста (критически большое число имиджей приходится на возраст социализации), пола (у женщин имиджей пропорционально больше), имеет пороговый предел насыщения, связанный с мировоззрением и мощностью потребности в личностной самореализации, которая лишь отчасти удовлетворяется имиджами;
- классификация и отбор реальных имиджей идет по следующим, как минимум, критериям: самоощущения; соответствующих групповых оценок, признающих имидж приемлемым; по факту достижения субъективной или групповой (например, соблюдении ритуала) цели;
- имидж имеет инерцию «старения», падения адаптивности (феномен износа имиджа), если не поддерживается усилиями по постоянной его корректировке и контролю эффективности;
- метасистема имиджей равноправна и относительно автономна в жизни группы, одновременно выражая стороны межличностного общения, бытия групповых норм и ритуалов;
- формирование имиджа возможно лишь при условии бессознательной готовности к общению. Частными процессами, показывающими вызревание такой готовности, являются: ментальные ориентации подсознания, уровень тревожности, фундаментальный экзистенциальный страх одиночества, меняющийся по сложным законам; развитие миметических начал сознания;

- непосредственной предпосылкой формирования имиджа является не просто индивидуальный социальный опыт, но врожденная ориентация психики на действие, копирование образцов, на переход к творчеству, пониманию, страстям лишь при неудаче стереотипных выборов. В имидже, таким образом, пересекаются линии онто- и филогенеза;
- конкретными психическими механизмами начала строительства имиджа является воля и переход от восприятия к воле. Необходимость и стабильность имиджей закодирована здесь уже в том, что заведомая неточность и вероятная ошибочность стереотипных выборов во множестве сложных ситуаций допускается как бы «в расчете» на будущую коррекцию групповым общением, имиджем, как механизмами копирования более удачных выборов в группе (И. А. Федоров).

Имидж, таким образом, выражает фундаментальный принцип «экономии духовных психических сил» через попытку распространения стереотипов выбора варианта поведения на возможно большее число ситуаций.

Кто же создает имидж?

Во-первых, сам человек, который продумывает, какой гранью повернуться к окружающим, какие сведения о себе представить.

Во-вторых, имиджмейкеры – профессионалы, занимающиеся созданием имиджа для таких известных лиц, как политиков, государственных деятелей, артистов и т. п.

В-третьих, большую роль в создании имиджа играют средства массовой информации – печать, радио, телевидение.

В-четвертых, его создают и окружающие люди – друзья, родные, сотрудники.

Функции имиджа – это активные формы проявления сущности и содержания конкретного феномена.

В. М. Шепель выделяет две группы функций имиджа: ценностные и технологические.

***Ценностные функции имиджа*:**

- *Личностно возвышающая*. Благодаря созданию вокруг личности ореола привлекательности, она становится социально востребованной, раскованной в проявлении своих лучших качеств.
- *Комфортизация межличностных отношений*. Суть этой функции в том, что обаяние людей объективно привносит в их общение

симпатии и доброжелательность, а потому нравственную меру терпимости и такта.

- *Психотерапевтическая*. Суть её в том, что личность, благодаря осознанию своей индивидуальной незаурядности и повышенной коммуникабельности, обретает устойчивое мажорное настроение и уверенность в себе.

Таким образом, ценностные функции имиджа свидетельствуют о его бесспорном значении в выстраивании здоровой душевной организации личности. Философская связка «форма и содержание» объясняет закономерность функционирования имиджа как внешнего проявления духовного здоровья личности, состояния её биоэнергетического потенциала. Д. И. Менделеев на обложке книги «Основы химии» написал: сущность познаётся через форму. Интерпретируя это высказывание выдающегося отечественного учёного, В. М. Шепель пишет: «Посредством имиджа наиболее заметно, а потому доступно для других людей, проявляется внутренний мир конкретной личности. Вот почему так велика роль ценностных функций имиджа».

Технологические функции имиджа:

- *Межличностной адаптации*. Благодаря правильно избранному имиджу можно быстро войти в конкретную социальную среду, привлечь к себе внимание, оперативно установить доброжелательные отношения.

- *Высвечивания лучших личностно-деловых качеств*. Благоприятный имидж даёт возможность зрительно представить наиболее привлекательные качества человека, позволяя соприкасающимся с ним людям познавать именно эти черты, вызывающие симпатию или доброе расположение.

- *Затенения негативных личностных характеристик*. Посредством макияжа, дизайна одежды, аксессуаров, причёски и т.д. можно отвлечь людей от тех недостатков, которыми обладает человек.

- *Организация внимания*. Привлекательный имидж невольно притягивает к себе людей, он импонирует им, а потому они психологически легче располагаются к тому, что он говорит или демонстрирует.

- *Преодоления возрастных рубежей*. Искусно владея технологией самопрезентации, что конкретно проявляется в удачном выборе моделей поведения и исполнении различных ролей, можно комфортно себя чувство в общении с людьми разного социального положения и

профессионального статуса, не сковывая себя «комплексом» собственного возраста.

Знание технологических функций имиджа предлагает широкое практическое его использование. Сошлёмся на одно из высказываний Наполеона: «Я бываю то лисом, то львом. Весь секрет управления заключается в том, чтобы знать, когда следует быть тем или другим».

Е. А. Петрова добавила еще три функции персонального имиджа: экзистенциональную, состоящую в бытийной представленности субъекта в сознании других людей; функцию социокультурной отнесенности, осуществляющуюся через идентификацию человека с определенной культурой, и объективации характеристик носителя имиджа – выявление физических и психологических характеристик носителя имиджа. По мнению Е. А. Петровой, значение имиджа в жизни конкретного человека столь значительно, что справедливо сказать, что «имидж – это судьба».

В свою очередь В. В. Волкова выделяет такие функции имиджа, как:

- *Психологической защиты*. Она выражает сам потенциал имиджа, возможность, используя его, скрыть свои недостатки, спровоцировав у других фальсифицируемую систему впечатлений; избавиться, хотя бы на некоторое время, от состояний экзистенциальной тревожности; сублимировать свои психические комплексы в систему социально оправданных действий.
- *Социального тренинга*. В одном из своих измерений имидж представляет собой противоречивую систему лжи, иллюзий, блокирующих, трансформирующих глубинные несоциальные психические процессы; причем она возникает из интуитивных или осознанных представлений людей о неизбежности и желательности выполнения ролей в конкретных группах.
- *Социально-символьного опознавания (идентификации)*. Имидж всегда содержит сложные и трудно выполнимые символы готовности человека (или группы) принять «правила игры» не только конкретной общности, но социума вообще. Отсутствие меток такого опознавания вызывает чаще всего отрицание, брезгливость, отторжение.

• *Иллюзорно-компенсаторная*. По известной мысли Л. Фестингера, один из законов психики – постоянно воспроизводящийся дисбаланс разных подсистем и блоков. Такой дисбаланс провоцирует негации, дистрессы, и один из методов борьбы с ними – выработка иллюзий, тщательно скрываемых, часто поразительно наивных, идеальных картин.

Таким образом, имидж – это полиметрическое явление, функционал которого разнообразен. Главное его назначение – достичь эффекта личного притяжения. Кто в полной мере владеет функциями имиджа, тому присуще такое состояние, которое называется магией расположения.

Имидж бывает достоянием конкретного лица, а также групповым, как, например, имидж фирмы или государственной структуры. Как правило, имидж – явление положительное. Вместе с тем в жизни немало фактов, когда личность берёт на вооружение эпатажные модели поведения, тем самым привлекая к себе внимание людей, получая доступ к средствам массовой информации. К сожалению, имеется немало людей, которые недооценивают роль имиджа в деловом преуспевании, хотя известно, что «доброе имя» всегда располагает людей к тому, кто имеет положительную репутацию.

Виды имиджа

Как отмечает В. В. Волкова, в отечественной литературе присутствует три подхода к имиджу:

– функциональный;

– контекстный;

– сопоставительный.

В современной литературе *при функциональном подходе* выделяется несколько возможных видов имиджа: зеркальный, текущий, желаемый, корпоративный и множественный.

Зеркальный – это имидж, свойственный нашему представлению о себе. При этом мы как бы смотримся в зеркало и рассуждаем, каковы же мы. Обычно этот вариант имиджа положителен, так как психологически мы всегда выдвигаем на первое место позитив. Поэтому его отрицательным моментом будет минимальный учет мнения со стороны. Этот имидж может определять характеристики лидеров и даже организации.

Текущий вид имиджа заключается в оценке со стороны. Именно в этой области находят свое применение связи с общественностью (паблик рилейшнз), из-за недостатка информированности. Непонимание и предубеждения формируют имидж каждого человека или организации так же как и реальные поступки. Это не только взгляд всех служащих, хотя он может быть и весьма существенным для данной организации или человека, но и мнение отдельных людей, коллег, журналистов и т. п.

Желаемый тип имиджа отражает то, к чему мы стремимся. Он особенно важен для структур, которые только создаются. О них еще ничего неизвестно, поэтому именно желаемый имидж должен использоваться как единственно возможный. Такие подходы довольно часто встречаются в описаниях различных общественных движений и создании новых структур. Приход нового сотрудника в организацию сразу настраивает его на новый желаемый имидж.

Корпоративный – это имидж организации в целом, а не отдельных подразделений или результатов ее работы. Здесь основным критерием является репутация организации, успехи и степень стабильности. Особенно важен этот имидж для финансовых структур.

Множественный – это имидж, который образуется при наличии нескольких независимых структур вместо единой корпорации. К хорошему единому имиджу стремятся организации и компании, использующие собственную символику, единую униформу и т. д.

При контекстуальном подходе имидж классифицируется по видам деятельности – имидж политика, имидж бизнесмена, имидж педагога, имидж госслужащего, имидж поп-звезды и т. п.

При сопоставительном подходе сравнивают качества, например, двух лидеров: компетентность, интеллигентность, склонность к силовому решению и т. д.

Следует обратить внимание на классификации видов имиджа, разработанных рядом исследователей. Так, А. Н. Жмыриков выделяет «идеальный», «первичный» и «вторичный» имиджи.

Идеальный имидж – это суммарное представление людей о лидере, но идеальный имидж обычно недостижим.

Первичный имидж – это представление о конкретном человеке, сложившееся в сознании многих людей после первичного знакомства

с ним. Первичный имидж во многом соответствует идеальному имиджу, но не совпадает с ним.

Вторичный имидж формируется только в процессе конкурентной борьбы. Это компромисс между стремлением обрести лидера, образ которого зеркально повторяет идеал, и желанием избежать лидера, образ которого более всего противоречит идеальному.

При формировании конкурентоспособного вторичного имиджа можно руководствоваться одной из двух стратегий. В том случае, если «презентация» первичного имиджа прошла успешно, используется стратегия «защиты окон доступа»: на первичный имидж наслаиваются черты, защищающие слабые (с точки зрения соперника) элементы первичного имиджа. Если же «презентация» первичного имиджа прошла неудачно, используется стратегия «размывания имиджа конкурента». В этом случае компрометируются или хотя бы ставятся под сомнение определенные элементы имиджа конкурента, а вторичный имидж формируется путем наложения черт, альтернативных «слабым» качествам имиджа соперника.

Ядро имиджа должно соответствовать ожиданиям людей. Структуру ядра первичного имиджа образуют:

– внешняя (поведенческая) направленность личности;

– внутренняя ориентация личности;

– иерархия временных «Я» личности.

Внешняя направленность личности бывает трех типов: направленность на конкретные результаты предметной деятельности; направленность на общение; направленность на завоевание авторитета (власти).

Внутренняя ориентация личности – это ориентация на доминирующие способности, реализуя которые конкретный человек достигает поставленных целей. Одни достигают их благодаря интеллектуальным, другие – эмоциональным, третьи – волевым качествам.

Иерархия временных «Я» личности – это комплекс: «Прошлое Я», «Реальное Я», «Будущее Я». В зависимости от доминирования того или иного «Я» в сознании лидера, его стремления будут направлены в будущее или в прошлое. У лидера не может доминировать «Реальное Я», так как это обречет его на пассивность.

А. Н. Жмыриков исходит из того, что имидж – это многофакторный феномен, поскольку, с одной стороны, и воздействие на человека

многообразно, а с другой – человек оперирует многослойными структурами, каждая из которых занимает в его восприятии свое место. Человека можно представить как сумму его социальных характеристик: место рождения; принадлежность к определенному классу (социальный статус); образование; достаток (богатство), а также прошлое, семья, хобби и пр. Все это, так сказать, информационные ячейки. И главное правило для имиджмейкера: обязательно заполнять эти информационные ячейки, иначе они будут заполнены массовым сознанием. Вот почему имидж формируется в соответствии с требованиями массовой коммуникации (визуальный имидж) и в соответствии с тем, что окружающие считают важным, например, авторитет, профессионализм.

Ряд исследователей выделяют *индивидуальный имидж* и *профессиональный*. Первый определяется тем, насколько он соответствует внутреннему миру индивида. Профессиональный имидж определяется тем, насколько он соответствует характеру, требованиям выполняемой работы, образу организации. Он не должен вызывать сомнения в профессионализме, нравственности сотрудника и должен соответствовать ожиданиям партнеров, клиентов. Это могут быть ожидания привычного стиля поведения, манеры держаться, говорить, одеваться, принимать решения.

В зависимости от факторов, образующих имидж, А. Ю. Панасюк выделяет габитарный, овеществленный, вербальный, кинетический и средовой имидж.

Габитарный имидж – это компоненты внешности (габитус – внешний вид), к которым относятся прическа, макияж, костюм и т. п. Считается, что позитивный габитарный имидж не должен ассоциировать человека с социальной группой, которая вызывает негатив, а, напротив – с социальной группой, к которой социум относится позитивно.

Овеществленный имидж – это предметы и вещи, созданные персоной: документы, деловые письма, рекламная продукция, визитная карточка, резюме, деловое письмо, статья, книга, выступления в средствах массовой информации и т. д.

Вербальный имидж – это так называемая вербальная продукция: что и как человек говорит, как пишет.

Кинетический имидж (невербальный) – это жестикуляция (движения руками во время говорения), положение тела или частей тела в

пространстве, т. е. это мнение, которое возникает о человеке на основе его кинесики – характера типичных движений или положения частей тела в пространстве. Такая информация чаще всего воспринимается неосознанно и влияет на подсознание людей.

Средовой имидж – это вещественная и социальная среда обитания, включающая в себя жилище, кабинет, автомобиль, а также ближайшее окружение: семью, коллег, друзей, основные каналы социальных контактов (членство в клубах, профессиональных сообществах, места проведения встреч, излюбленные места отдыха).

Таким образом, существует разнообразные подходы к классификации видов имиджа, это обусловлено прежде всего различиями научных позиций, на которых стоят ученые в исследовании феномена имиджа, а также различными основаниями, положенными в основу той или иной классификации.

Личностный имидж рассматривается как сочетание внутренних и внешних факторов, задающих его составные (самоимидж, воспринимаемый и требуемый имидж). Такая типология отражает взгляд на имидж с разных позиций – со стороны своего «Я» и других, со стороны реалий и желаний.

Самоимидж вытекает из прошлого опыта и отражает уровень самоуважения на данный момент. Чтобы нас уважали, мы должны сначала уважать сами себя.

Воспринимаемый имидж – это то, как видят нас другие, но мы часто не знаем, как реально к нам относятся и о нас отзываются.

Требуемый имидж связан с конкретными профессиями, которые определяют их имиджевые характеристики. В ряде случаев этому помогает тип и форма одежды.

Часто самоимидж может не совпадать с воспринимаемым имиджем. Требуемый имидж предполагает наличие определенных имиджевых характеристик, которые отличают одного индивида от другого в зависимости от направленческой принадлежности.

Существуют и другие подходы к имиджу, которые возникают в зависимости от поставленных задач.

Сегодня можно говорить о профессиональном имидже, которому должны соответствовать представители различных профессий – идеальный учитель, идеальный врач, идеальный инженер, идеальный предприниматель и т. д. Секрет успеха вашего профессионального

имиджа будет напрямую зависеть от того, насколько вам удастся создать облик, соответствующий ожиданиям других людей.

Имидж должен носить целостный, согласованный характер, а отдельные его черты не должны противоречить другим.

7.2. Духовная содержательность – основа имиджа личности

Говоря об духовной составляющей имиджа личности, хотелось бы обратиться к работам В. М. Шепеля, стоявшего у истоков нашей отечественной имиджелогии – науки о создании имиджа. В одной из своих работ он пишет: «В книге К. С. Станиславского «Работа актёра над собой» есть строки: «Знаете ли Вы таких актёров, которым стоит только появиться на сцене, и зрители их уже любят? За что? За красоту? Но очень часто ее нет. За голос? И он нередко отсутствует. За талант? Он не всегда заслуживает восхищения. За что же? За то неуловимое свойство, которое мы называем обаянием».

Что такое обаяние? Можно предложить три варианта ответа на этот вопрос:

– личное притяжение, которое испытывает человек к человеку;

– устойчивая симпатия, проявляемая к конкретному человеку;

– умение «светиться людям», т.е. излучать тепло.

В первом случае имеется в виду подсознательное тяготение к человеку, своеобразное влечение к нему. Во втором случае речь идёт об устойчивом эмоционально окрашенном отношении к конкретному человеку. Как отмечал А. Смит в своей ранней монографии «Теория нравственных чувств», симпатия представляет собой своеобразный фермент человеческих отношений, оказывающий влияние на взаимодействие людей и производительность их труда.

Разбирая третий случай, отмечу, что женщина от природы наделена способностью «светиться людям», излучать ауру человеческого тепла. Это обусловлено её пассионарной способностью. Женщина, используя выражения Н. О. Лосского, является носительницей гносеологического и онтологического оптимизма. Бог предназначил ей вбирать космическую энергию и передавать её людям, в чём проявляется её уникальное природное дарование. Вместе с тем это повышает требования к образованности и воспитанности представительниц женского пола. И, прежде всего к их постоянному самообразованию в области

художественной литературы, театра, живописи, музыки. В произведениях этих сфер культуры опредмечена космическая энергия, а потому, впитывая в себя достояния произведений, женщина общается с космосом. В конечном итоге аккумулятивная заряженность женщин космической энергией оказывается настолько значительной, что они могут передать её людям естественно и эффективно.

Женское обаяние непосредственно влияет на формирование душевного склада детей. Таким образом, женщины воздействуют на селекцию генофонда нации.

Обаяние женщин предопределяет характер поведения мужчин.

Вспоминаю слова известного пушкиниста П. Е. Щёголева о Наталье Николаевне Пушкиной: она была так красива, что могла позволить себе роскошь не иметь других достоинств. Возложим ответственность на мужчин за то, какие выводы они извлекают для себя, общаясь с подобными женщинами. Бесспорно одно: женское совершенство подвигает настоящих мужчин на благородные поступки.

В Афинах и других городах Древней Греции устраивались конкурсы красоты среди мужчин и среди женщин.

Для древних греков эти конкурсы были смотрами моральных и физических качеств. К участию в них никогда не допускались лица, запятнавшие себя антиобщественными поступками. Притягательный, яркий образ незаурядной женщины Древней Греции, сочетающий в себе совершенство телесной и духовной красоты, мы находим в романе И. Ефремова «Таис Афинская». Таис можно считать идеалом женщины той эпохи: земной, с живыми чувствами, страстями, естественной в поведении, прекрасной и телом, и духом.

В средние века представление об обаянии человека претерпело существенные изменения. Он мог достичь совершенства лишь путём духовного возвышения над обыденной жизнью, но бесспорным считалось, что личностное обаяние – удел образованных людей.

Образцы этой идеологии широко представлены в рыцарских романах о любви к недоступной «Прекрасной Даме сердца». Среди куртизанок Венеции было много прославившихся не только красотой и изысканностью, но и образованностью. Так, знаменитая Вероника Франко была поэтессой и образованнейшей женщиной Венеции. Она знала наизусть всего Петрарку, Бокаччо, а также латинские стихотворения Вергилия, Овидия, Горация и др. Богатство куртизанок зависело

не только от их красоты, но и от того, насколько утончённую атмосферу они умели создать в своём доме.

Духовное богатство мужчин придаёт их обаянию особый шарм. Благородные мужчины стимулируют женщин на возвышенные поступки. Как показывают автобиографические исследования, отцы оказывают важнейшее влияние на воспитание творческого потенциала женщин. Джин Н. Ландрам в книге «Тринадцать женщин, которые изменили мир» пишет: «Екатерина Великая обожествляла своего отца... Нет сомнений, что отцы имели преобладающее влияние на этих женщин, следовательно, этих мужчин имеет смысл рассматривать как определяющие факторы в воспитании женщин, способных на большие творческие достижения».

Бесспорно, мужское обаяние зиждется не на физической мощи и не вообразимо дерзких поступках. В современной жизни имеется немало кино- и телевизионных героев, лишённых прелестей обаяния. Их интересно разглядывать, но, как сказала одна известная актриса, с ними неинтересно быть долгое время вместе.

Мало кто знает, что неотразимый Казанова был весьма эрудированной и многогранно образованной личностью: историк, музыкант, математик, химик, дипломат, футуролог. Автор стихов и пятитомного романа, знаменитых «Мемуаров», переводчик «Илиады» Гомера, оказывал литературные услуги Моцарту и Вивальди. Прекрасно знал женскую психологию, а потому всегда был внимателен, щедр, ухожен, умело использовал свой главный приём в общении с ними – «женщина любит ушами».

Будучи уже в глубоком возрасте, удивительным обаянием обладал академик В. А. Энгельгард. Общение с ним всегда вызывало ощущение прикосновения к кладезю непочатых знаний и вбирания аромата оригинальных мыслей.

Изумительное умение передавать людям свои знания и идеи помогало внешне суровому конструктору советской артиллерии В. Г. Грабину творить буквально чудеса: он так сплотил вокруг себя людей, заразил их своими идеями, что за 77 дней был создан серийный образец новой пушки легендарного танка Т-34. Как здесь не вспомнить слова Гёте: «Величайшей заслугой человека остаётся, конечно, то, что он как можно больше определяет обстоятельства и как можно меньше ими

определяет себя». Личности, которые умеют достойно обращаться с обстоятельствами, привлекают к себе людей именно силой своего духа.

Духовность не определяется образованностью и воспитанностью.

Это более объёмное и полифоническое явление. Теофиль Готье в книге «Путешествие в Россию», которое он совершил в 1858 г., писал, что у русских велика религиозная терпимость, благодаря которой люди многих вероисповеданий в их стране живут в добрососедских отношениях. Разве подобная уважительность к другим верованиям и обычаям не есть показатель гуманистической духовности русских? Отсюда и заманчивость перспективы создать возвышенный отечественный имидж россиян как граждан уникальной страны»[123].

7.3. Имидж и социальная роль личности

Сомерсет Моэм сравнивал жизнь с театром, где каждому предопределена своя социальная роль, но не все играют ее «на бис».

Социальная роль – это совокупность ожиданий, предъявляемых со стороны общества к людям, занимающим конкретно обозначенные социальные позиции в сложившейся иерархии. Например, статус учителя предполагает соответствующий данной социальной роли имидж – определенную модель поведения, манеру общения с учениками и другими педагогами, конкретный набор действий, которые он реализует в рамках выполнения своего взаимодействия с учащимися или их родителями и пр.

Социальные роли являются неотъемлемой часть жизни общества, их основной целью является обеспечение возможности взаимодействия с другими людьми без получения большого объема информации о них. Когда человек видит перед собой представителя определенной профессии, у него *возникают определенные ожидания, связанные с этой профессией*. И когда они оправдываются, это оказывает положительное влияние на соблюдение порядка.

Каждый человек может иметь множество разных ролей: в семье – глава семьи, муж; с друзьями – надежный товарищ; на работе – начальник или подчиненный, в магазине – покупатель или продавец и др. На протяжении жизни человека его роли могут меняться в зависимости от условий окружающей действительности. Важно отметить, что

---

[123] Шепель В. М. Имиджелогия: учебное пособие. – М .: Народное образование, 2002. – С. 18-20.

чем больше у человека возможностей переключения между ролями, тем в большей степени он реализовался в жизни в различных направлениях как личность.

Понятие социальной роли было введено в научный оборот двумя американскими социологами – Р. Линтоном и Дж. Мидом в начале прошлого XX столетия. Авторы сформулировали сущность и содержание понятия в различных аспектах. По мнению Р. Линтона, социальную роль необходимо позиционировать как часть общественной структуры, которая представляет собой систему норм, обозначенной социумом. Дж. Мид рассматривал социальную роль в контексте прямого взаимодействия членов социальной группы, он считал, что это «ролевая игра», в рамках которой человек получает возможность усвоить нормы, принятые в обществе.

Для социальных ролей свойственна динамичность. Иными словами, на протяжении всей жизни человек «примеряет» на себя разные социальные роли. Сын или дочь должны соответствовать одним ожиданиям, в то время как к работникам, матерям предъявляются другие требования.

Структурное наполнение понятие социальная роль состоит из следующих элементов:

- *поведенческие реакции* человека, его речь, действия, поступки;
- *внешний вид человека* (для каждой социальной роли существуют свои требования с точки зрения внешнего вида, которым человек должен соответствовать. Так, врач должен быть в халате, полицейский в униформе, строитель в каске и пр.);
- *мотивация человека*. Члены социальной группы одобряют или порицают демонстрируемые человеком поведенческие реакции, это же распространяется на его внутренние устремления. Оценка мотивов осуществляется на основе ожидании членов социальной группы, которые формируются на общепринятом понимании. Если девушка, которая выходит замуж, ставит своей целью получение материальной выгоды, то это поведение порицается обществом. Если источником ее мотивации является любовь и чувства, то общество позитивно воспринимает ее действия.

На современном этапе развития общества для жизни человека свойственно многообразие. Большое количество жизненных реалий дает возможность выделить множество примеров, с обозначением

того, что ожидает от человека общество в соответствии с определенной социальной ролью:

- от сына или дочери в рамках взаимодействия с родителями ожидается послушание до совершеннолетия и помощь в старости;
- человек, пересекающий дорогу, должен соблюдать правила дорожного движения и не создавать опасной ситуации, а водитель в свою очередь также должен следовать предписанным правилам, чтобы избежать аварии или штрафа;
- студент университета должен посещать лекции, сдавать сессии, проходить практики, проявлять уважение к преподавателям на лекциях и вести себя прилежно во время учебы;
- статус друга подразумевает оказание товарищу помощи и поддержки в трудные моменты жизни, отстаивание и разделение его интересов и мировоззрения;
- родитель должен проявлять заботу о ребенке, удовлетворять его базовые потребности, следить за состоянием здоровья, реализовывать воспитательную функцию, передавать знания об окружающей действительности, ретранслировать нормы, принятые в обществе, и т.д.

В социуме каждый человек может реализовывать несколько социальных ролей в зависимости от ситуации. Их распределение может осуществляться как в заранее предопределенном порядке, так и спонтанно, в зависимости от сложившейся ситуации. Так, например, после подписания трудового договора о принятии на работу, начальник ожидает от сотрудника того, что он будет разделять и придерживаться конкретных правил, установленных компанией. В свою очередь бытовые явления вынуждают человека стать участником событий, в которые он вступать совершенно не планировал.

Исследователь Толкотт Парсонс выделил ***пять основных характеристик социальных ролей***:

- *Эмоциональная составляющая*. Например, ряд ролей, в том числе медика, психолога, социального работника, требуют эмоциональной сдержанности в ситуациях, когда в большинстве случаев у людей проявляются яркие эмоции, речь идет о болезнях, страданиях, смерти. Такие жесткие требования с точки зрения эмоциональной сдержанности не предъявляются к родственникам или друзьям.

- *Способ получения*. Некоторые роли являются результатом предписанных статусов. В качестве примера можно рассмотреть ребенка, подростка или взрослого человека — они определяются на основании возраста человека. Другие роли необходимо заслужить или добиться, сюда можно отнести статус квалифицированного врача, то есть для ее получения человеку необходимо вложить силы и время, пройти обучение и практику.
- *Масштаб*. Ряд ролей ограничены строго обозначенными аспектами взаимодействия представителей социальных групп. Например, роли врача и пациента ограничены вопросами, связанными с лечением заболевания или реабилитацией после операции. Между ребенком и его родителями устанавливаются отношения более широкого плана, когда родители прилагают усилия для обеспечения комфорта ребенка в решении широкого спектра вопросов.
- *Формализация*. Можно выделить роли, которые выдвигают на первый план взаимодействие с людьми в соответствии с установленными правилами. Например, работник библиотека занимается выдачей книг на строго обозначенный срок, и потребовать штраф в случае просрочки возврата книги. В рамках осуществления других ролей допускается особое взаимодействие с теми, с кем у человека сформировались личные отношения. Например, человек не ожидает, что брат, близкий друг или родитель оплатит какую-либо оказанную услугу, однако с незнакомым человеком плата была бы обязательным условием.
- *Мотивация*. Каждая роль базируется на своей мотивационной составляющей. Например, если речь заходит о предприимчивом человеке, то люди ожидают от него реализации действий и поступков, направленных на получение прибыли. При этом работник социальной сферы, ярким примером является специалист по социальной работе, осуществляет свою деятельность ради общественного блага, при этом личные интересы отступают на второй план.

По мнению исследователей, каждая социальная роль представляет собой сочетание всех вышеописанных характеристик.

Существует несколько основных классификаций социальных ролей.

По типу общественных отношений:

- Социальные роли, связанные со статусом человек, его профессиональной деятельностью. Для таких ролей свойственно обезличивание и независимость от исполнителя (ученик, водитель);
- Социальные роли, связанные с взаимодействием с людьми на эмоциональном уровне (кумир, фанат).

По типу общественных ценностей:

- Представляемые социальные роли – ожидания человека и членов его социальной группы;
- Субъективные социальные роли – представления человека о его отношении к другим людям;
- Играемые социальные роли – поведенческие установки, зависимые от положения человека в обществе.

По типу получения роли:

- Социальные роли, предписанные общественным институтом (женщина – мать, дочь, жена, бабушка);
- Конвенциональные социальные роли, являющиеся результатом принятия общественного соглашения на добровольной основе (профессиональные).

Следует различать понятия «социальная роль» и «социальный статус».

Социальный статус – это положение, которое занимает человек в социуме. Социальная роль – это совокупность действий, которые должны реализовываться человеком, наделенным определенным статусом.

Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что статус – положение, а роль – это модель поведения, связанная со статусом.

Таким образом, на основании вышесказанного очевидно, что социальная роль оказывает большое влияние на формирование личности на протяжении всей жизни. Взаимодействие с людьми, которые выполняют большое количество ролей, позволяет человеку развивать свое представление об обществе и определять свое место в нем. Чем больше социальных ролей имеется у человека, тем лучше он реализовал свой личный и творческий потенциал, адаптировался к постоянно изменяющимся условиям окружающей действительности. Исходя из

этого, процесс формирования личности и развития в долгосрочной перспективе можно рассматривать как динамику освоения социальных ролей. Другими словами развитие личности проявляется в освоении новых социальных ролей на протяжении жизни[124].

Введение понятия роли дало новый язык для описания поведения человека в межличностном взаимодействии. Как мы уже отмечали выше, было введено деление ролей на конвенциональные, относительно исполнения которых существуют достаточно четкие предписания в обществе, и межличностные, исполнение которых допускает большую степень свободы. К первой группе относятся все профессиональные роли и им подобные, а также некоторые семейно-родственные роли (супружеские, родительские). Как правило, они закрепляются за человеком документально. к межличностным относятся роли, связанные с отношениями дружбы, любви, соседства и т.п.

Для оценки характера исполнения роли человеком можно применять много критериев:

- степень соответствия исполнения роли предлагаемому общественному образцу;

- насыщение роли индивидуальными характеристиками; степень срастания с ролью (от чисто формального ее исполнения до рассмотрения этой роли как жизненного предназначения);

- богатство применяемых для исполнения роли средств (внешних атрибутов, привлечения к исполнению других людей и т.д.);

- корректировка исполнения роли в случае ее повторного исполнения (работа над ролью).

И. Гофман с первых страниц своей знаменитой книги «Представление себя другим в повседневной жизни» заявляет: «способность индивида к “самовыражению”… содержит два совершенно разных вида знаковой активности: произвольное самовыражение, которым он дает информацию о себе, и непроизвольное самовыражение, которым он выдает себя. Первое включает вербальные символы или их заменители, используемые общепризнанно и индивидуально… Это и есть коммуникация в традиционном и узком смысле. Второе включает обширную область человеческого действия, которую другие могут рассматривать как симптоматику самого действующего лица».

---

124 Электронный ресурс: https://dnevnik-znaniy.ru/obshestvo/socialnaya-rol.html

И. Гофман ввел понятие переднего плана исполнения роли, под которым понимал «стандартный набор выразительных приемов и инструментов, намеренно или невольно выработанных индивидом в ходе исполнения». Он включает в него следующие компоненты: обстановка (мебель, декорация, физическое расположение участников); личный передний план (пол, возраст, отличительные знаки официального положения, манера одеваться, внешность, осанка, речь, выражение лица, жесты и т.п.).

Знаковые сигналы делятся на внешний вид и манеры. К внешнему виду относятся те сигналы, которые действуют в данный момент, говоря нам о социальных характеристиках исполнителя. Манеры (особенности поведения исполнителя) дают информацию о намерениях исполнителя в отношении аудитории. Например, если человек хочет кого-то обидеть, то он ведет себя грубо, но эта форма грубости будет все-таки связана с ролью, в которой человек находится, и с его социальным статусом. Как правило, внешний вид и манеры человека соответствуют друг другу, хотя и не всегда.

Для каждой роли передний план уже более или менее установлен предшествующими исполнителями, поэтому новый исполнитель выбирает один из вариантов исполнения, привнося что-то свое.

При исполнении ролей люди подтверждают социальные ожидания в отношении их, чтобы заслужить одобрение. И. Гофман приводит примеры, свидетельствующие о том, что иногда социальные ожидания требуют от исполнителя роли проявить себя не самым лучшим образом. Например, раньше негры в южных штатах старались демонстрировать во взаимодействии с белыми детскую наивность, лень, беззаботность, чтобы показать свой более низкий статус. Современные американские студентки преуменьшают свой ум в общении с юношами, чтобы понравиться им.

Поскольку один и тот же человек выступает перед разными аудиториями в разных ролях, то для него полезно, чтобы эти аудитории не смешивались, например: студенты не должны видеть преподавателя в домашней обстановке, где он выглядит иначе, чем в аудитории. Это может повредить его имиджу.

Большую помощь в исполнении роли и создании определенного имиджа оказывает человеку его команда. Под командой И. Гофман понимал группу людей, участвующих в некоторой реальной постановке.

Например, при приеме гостей все члены семьи и их помощники представляют собой команду, которая отвечает за то, чтобы праздник удался. В силу самого факта принадлежности к одной команде между ее членами устанавливается связь. Эта связь обусловлена, по мнению И. Гофмана, двумя причинами: во-первых, общий успех зависит от согласованности их действий, во-вторых, противопоставив себя зрителям, они становятся ближе друг к другу. Если член команды допускает промахи в исполнении своей роли, команда будет это затушевывать, чтобы не испортить общего впечатления, а свое недовольство выразит ему после ухода зрителей. Например, если политик ведет себя с нарушением протокола, его помощники постараются сгладить инцидент.

Зону исполнения И. Гофман определяет как любое место, в котором восприятие исполнения так или иначе ограничено. Зона переднего плана – это место, где дается представление (аналог сцены).

Зону заднего плана он определяет как связанное с данным исполнением место, в котором осознанные противоречия с насаждаемым впечатлением принимаются как должное. Как правило, эта зона располагается в глубине того места, где разворачивается данное исполнение. В первую очередь такое место должно гарантировать исполнителю, что ни один зритель туда не вторгнется. Здесь имеются рабочая зона, связанная с подготовкой к выступлению, и зона отдыха, сюда же относятся места отправления биологических потребностей (туалеты, ванные комнаты, кухня, спальня). Существует еще внешняя зона, которая не имеет отношения к данной постановке и в которой находятся посторонние люди.

В конкретном исполнении можно выделить три группы людей: исполнителей, публику и посторонних. Исполнители владеют секретами, публика знает только то, что ей положено знать, а посторонние вообще не в курсе происходящего.

7.4. Имидж как результат самопрезентации личности

Выше мы рассмотрели, как через исполнение ролей человек формирует свой имидж. При этом человек управляет впечатлением, которое он производит. В зарубежной психологии для определения самопредъявления существует два термина: управление впечатлением и самопрезентация. Б. Шленкер определяет управление впечатлением как “попытки контролировать образы, которые проецируются в реальном

или воображаемом социальном взаимодействии". М. Снайдер отмечает, что впечатления могут управляться и третьими лицами, поэтому понятие управлением впечатлений шире, чем самопрезентация.

Стратегия самопредъявления является совокупностью поведенческих актов личности, разделенных во времени и пространстве, направленных на создание определенного образа в глазах окружающих. Тактика самопредъявления – это определенный прием, с помощью которого реализуется выбранная стратегия.

Как отмечает А. А. Калюжный, «самопрезентация – это способ самовыражения и поведения, направленный на то, чтобы создать впечатление, благоприятное или соответствующее чьим-либо идеалам. Шаг за шагом мы учимся управлять впечатлениями. Многим из нас кажется, что мы ведем себя так, как хочется только нам и не пытаемся никому понравиться. Но в этом мнении кроется ошибка, уже подсознательно в человеке заложены принципы самопрезентации – это способы самосохранения, выживания в условиях эволюционной конкуренции. В работе над имиджем президента компании специалисты «навязывают» ему чужое мнение. По мнению большинства, а именно участников рынка, персонала, СМИ, президент данной компании должен выглядеть именно так, а не иначе. Этот вывод могут подтвердить многочисленные исследования в этой области. Так, Никколо Макиавелли писал: «Государю необязательно обладать всеми желаемыми качествами… но крайне необходимо производить впечатление, что обладаешь ими». Что же касается социальной ситуации, когда профессиональная, и в первую очередь педагогическая деятельность специалиста требует от него выработки определенного имиджа и он решает сам, что, по его мнению, будет действовать более эффективно.

Ситуации бывают самые разные. Для примера возьмем первый шаг в создании карьеры – поступление на работу. Так называемый «self PR» здесь просто необходим. Дипломированные специалисты ищут постоянную работу и сталкиваются лицом к лицу с профессионалами, которые вырабатывают корпоративную политику и следят за набором персонала. Психология влияния в данном случае помогает держать себя на высоте. Многочисленные издания, переполненные советами, как правильно вести переговорный процесс, в том числе и при поступлении на работу, зачастую изобилуют информацией, касающейся внешнего облика. Безусловно, правильно подобранный костюм влияет

на уверенность и подсознательно подыгрывает в создании социального облика. Не стоит забывать о коммуникативном процессе. Внешний антураж только помогает произвести нужное впечатление. Вы должны продать себя, и пусть этот термин не кажется вам обидным, так как этим понятием оперируют многие специалисты. Все определения, которые отмечались выше, играют важную роль в достижении желаемого результата. Социальная психология помогает предугадать методы, которые использует против вас человек, проводящий интервью. Естественно, он не имеет ничего против того, чтобы взять вас на работу, но его задача – нанять лучшего сотрудника за разумную зарплату. Не к этому ли стремится каждый потребитель?

У каждого работодателя свои методы подбора персонала и поэтому никогда нельзя точно предугадать, по какому сценарию будет проходить ваше общение. Возможны разные повороты событий, но их правильная трактовка (интерпретация) поможет вам сориентироваться и правильно вести диалог. Никогда не помешает проиграть ситуацию с друзьями. Может быть, именно их мнение и замечания помогут вам в выборе правильного решения. Изучив структуру диалога, межличностные реакции, научившись не только слышать, но и слушать, овладев техникой правильной постановки вопросов, нейтрализации замечаний, вы не только без проблем получите желаемое место, но и в дальнейшей работе будете общаться с людьми на более высоком уровне. Все вышесказанное позволяет сделать следующий вывод: не всегда существует возможность обратиться к специалисту – психологу, необходимо иметь набор знаний, помогающий выбрать правильное поведение в любой ситуации.

Существует несколько принципов построения имиджа. Рассмотрим наиболее важные из них.

Согласно ***первому принципу*** мнение о вас может сформироваться на основе прямой имиджформирующей информации, причем она может осознаваться и не осознаваться человеком, так как находится в его подсознании и проявляется лишь в виде тех или иных чувств. *Воздействуя на людей с целью создания у них нужного мнения, необходимо влиять не только на их сознание, но и на подсознание, чтобы у них помимо воли возникло приятное чувство, связанное с вашим именем.*

Второй принцип можно сформулировать так: *создавая свой имидж, следует в большей степени воздействовать на подсознание людей, чем на их сознание.* Мнение, возникшее у человека под влиянием подсознательной информации, становится его собственным, потому что неочевиден источник этого чувства. Поскольку люди больше доверяют себе, чем другим, то и подсознательному мнению они будут доверять больше, чем мнению сознательному.

Построение имиджа, какой бы области это не касалось, всегда естественным образом становится процессом, поддающимся определенным обобщениям. Одной из немногих наук, которая позволяет увидеть развитие этого процесса, является семиотика – наука о знаковых системах. Знак определяется как условное объединение формы и содержания в единую систему. Примерами знаков может явиться практически любое слово нашего языка. Остановимся на основных процессах семиотических свойств в технологиях построения имиджа. Наиболее важными из них являются:

• Система, которая отличает данный объект от других.

• Подчеркивание личностных характеристик, которые семиотически можно представить как введение имиджа лучшего или идеального учителя в понятие «свой».

• Включение имиджа лучшего или идеального учителя в семиотическое представление о лидере, отбор характеристик, которые соответствуют этой идеализации.

• Вписывание имиджа лучшего или идеального учителя в семиотическую модель уже реализованного лидера (учитель-новатор, мастер и т. п.). Именно в модель, так как мы оперируем лидером как символом, а не как реальной личностью.

• Включение имиджа лучшего или идеального учителя в модель поведения актера, это семиотически более насыщенный объект, основой которого является порождение знаков.

• Семиотическое использование других каналов восприятия, при этом визуальная семиотизация, которая является основным каналом, отличается от вербальной, что обычно редко учитывается.

• Активное использование символов для создания визуальных характеристик школы, коллектива и т. д.

• Активное управление процессами массовой коммуникации, печатанием статей, реакцией на те или иные мнения. Поскольку это вербальный поток, то он явно подчиняется процессам символизаций.

• Борьба с автономными потоками коммуникации типа слухов, которые могут быть также символичны.

• Символизация автономных сфер, типа одежды, прически, взгляда и т. п.»[125]

Несомненный интерес представляют и подходы, предложенные американскими психологами Э. Джонсом и Т. Питтманом, которые еще в конце XX века создали одну из первых классификаций стратегий самопредъявления, основанную на целях и тактиках, которые используют люди в общении с окружающими. По их мнению, самопрезентация позволяет человеку использовать различные источники власти, расширяя и поддерживая влияние в межличностных отношениях.

1. ***Стремление понравиться – инграциация***. Эта стратегия рассчитана на власть обаяния. Основная тактика состоит в том, чтобы угождать другим людям, льстить и соглашаться, предъявлять социально-одобряемые качества. цель – казаться привлекательным.

2. ***Самопродвижение*** – демонстрация компетентности, которая предоставляет власть эксперта. основная тактика состоит в доказательстве своего превосходства и хвастовстве. Цель – казаться компетентным.

3. ***Примерность*** – стремление служить примером для других людей, что дает власть наставника. основная тактика состоит в демонстрации духовного превосходства, сочетается с хвастовством и стремлением обсуждать и осуждать других людей. Цель – казаться морально безупречным.

4. ***Запугивани***е – демонстрация силы, которая заставляет окружающих подчиняться и дает власть страха. Основная тактика состоит в угрозе. Цель – казаться опасным.

5. ***Демонстрация слабости или мольба***. Обязывает окружающих оказывать помощь, что дает власть сострадания. Основная тактика – просить о помощи, умолять. Цель – казаться слабым.

---

[125] Калюжный, А. А. Психология формирования имиджа учителя . – М. : ВЛАДОС, 2004. – 222 с.

Наиболее распространенными являются первые три стратегии самопредъявления, поскольку они соответствуют социально-одобряемому поведению.

В свою очередь А. Шутц выделила четыре группы стратегий самопредъявления.

1. ***Позитивное самопредъявление***. Девиз «я хороший». Этот вид самопредъявления содержит активные, но не агрессивные действия по созданию позитивного впечатления о себе. К этой группе относятся стратегии: стремление нравиться, самопродвижение, служение примером. Основные тактики следующие: «греться в лучах чужой славы» – она основана на ассоциировании себя с известными и уважаемыми людьми. демонстрация влиятельности. Эта тактика особенно характерна для политиков. Демонстрация идентификации с аудиторией, когда человек демонстрирует близость своих взглядов, установок тем людям, на которых направлено самопредъявление.

2. ***Наступательное самопредъявление***. Основано на стремлении выглядеть хорошо, очерняя других людей. Это агрессивный способ создания желаемого образа, все тактики которого направлены на критику конкурента. Здесь применяются следующие тактики: подрыв оппозиции, критическая установка в оценке любых явлений действительности, критика в адрес тех, кто критикует его. Это создает иллюзию предвзятости со стороны критикующих. Например, политики часто обвиняют журналистов в том, что их подкупили.

3. ***Предохранительное самопредъявление***. Ставит перед собой цель не выглядеть плохо. Человек избегает возможности дать о себе негативное впечатление путем ухода от взаимодействия с другими людьми. Тактики, применяемые в этом случае, следующие: избегание публичного внимания; минимальное самораскрытие, осмотрительное самоописание. Человек не рассказывает не только о своих недостатках, но и о своих достоинствах, чтобы не оказаться в ситуации, когда он не сможет подтвердить свое мастерство.

4. ***Оборонительное самопредъявление***. Субъект ведет себя активно в создании образа, но имеет установку на избегание негативного образа. Эта стратегия, как правило, разворачивается тогда, когда человека обвиняют в причастности к какому-то нежелательному событию. Чем более велика роль человека в этом событии и чем оно тяжелее, тем

труднее человеку изменить свой негативный образ в сторону позитивного. Для этой стратегии характерны следующие тактики самооправдания: отрицание события; изменение интерпретации события с целью снижения негативности его оценки; оправдание, признание вины и раскаивание; обещание впредь не повторять ошибок. Эти тактики могут разворачиваться последовательно по мере того, как обвиняющая сторона получает дополнительную информацию о негативном событии, но могут использоваться и отдельно.

Конечно же, описанные подходы не охватывает весь спектр стратегий и тактик самопредъявления, существуют и другие.

В заключение необходимо отметить, что человек применяет множество тактик самопредъявления в зависимости от социальной роли, которую он исполняет, но при этом у него существуют наиболее предпочитаемые приемы, которые наиболее адекватно соответствуют его имиджу. Каждый человек выстраивает свой образ, исходя из своего пола, возраста, принадлежности к определенной культуре, слою общества, профессии и своих личностных особенностей.

7.5. Педагогический имидж и его составляющие

Итак, имидж – представление (часто целенаправленно создаваемое) о чьем-то внутреннем и внешнем облике, образе[126].

Имидж – целенаправленно сформированный образ (какого-либо лица, явления, предмета), выделяющий определенные ценностные характеристики, призванный оказывать эмоционально-психическое воздействие на кого-либо в целях популяризации, рекламы и т. п.[127]

Имидж – образ человека, включающий в себя внешность, манеру поведения, общения и т. п., способствующие воздействию на окружающих[128].

Имидж – сложившийся в массовом сознании и имеющий характер стереотипа эмоционально-окрашенный образ кого-либо или чего-либо. Определенным имиджем может обладать политический деятель, профессия, товар и т. д. Формирование имиджа происходит стихийно,

[126] Крысин Л. П. Толковый словарь иноязычных слов. – М., 2001. – С. 266.
[127] Современный словарь иностранных слов. – М., 2000. – С. 229.
[128] Новый словарь русского языка / Под ред. Т. Е. Ефремова. – М., 2000. – С. 590.

но чаще оно является результатом работы специалистов в области политической психологии, психологии рекламы, маркетинга и т. п.[129]

Имидж – целенаправленно формируемый (средствами массовой информации, литературой и др.) образ какого-либо лица, предмета, явления, призванный оказать на кого-либо эмоциональное и психологическое воздействие с целью рекламы, популяризации и т. п.[130]

Имидж – это впечатление, мнение о лице, коллективе, учреждении, вещи и т. п., создаваемое заинтересованными лицами, индивидуальный стиль, облик, характеризующий лицо, группу лиц, учреждение и т. п.[131]

Имидж педагога – это эмоционально окрашенный стереотип восприятия образа учителя в сознании воспитанников, коллег, социального окружения, в массовом сознании. При формировании имиджа учителя реальные качества тесно переплетаются с теми, которые приписываются ему окружающими[132].

Опираясь на имеющиеся определения имиджа, выделим его основные составляющие. ***Наиболее значимыми из них являются***: внешний облик; использование вербальных и невербальных средств общения; внутреннее соответствие образа профессии – внутреннее «Я».

Внешний облик помогает человеку привлечь к себе внимание, создать положительный образ, показать себя не только симпатичным человеком, но и прекрасным учителем. Педагог всем своим внешним обликом должен располагать к себе учащихся и взрослых. В нем должны гармонично сочетаться богатый внутренний мир, любовь к детям и забота о них. Следует всегда помнить, что дети учатся у взрослых людей и, прежде всего, у любимого учителя правильно одеваться. В манере одеваться проявляется одно из главных правил: красиво выглядеть – значит проявлять уважение к окружающим людям. Требования, предъявляемые к внешнему виду человека, помогают педагогу улучшить свой профессиональный имидж, и добиться успеха. Избегая недоверчивого отношения коллег к своим профессиональным качествам,

---

[129] Психология: Словарь / Под общ. Ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М., 1990. – С. 134.

[130] Васюкова И. А. Словарь иностранных слов. – М., 1998. – С. 240-241.

[131] Толковый словарь русского языка конца XX века. Языковые изменения / Под ред. Г. Н. Скляревской. – СПб, 1998. – С. 264.

[132] Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: Для высших и сред. пед. заведений. – М., 2000. – С. 46.

не следует появляться на работе в ультрамодной одежде. Разумно сочетая тенденции моды со своим внешним видом, следует соблюдать такое правило: быть одетым слишком модно – признак дурного вкуса, отставать же от моды недопустимо, т. е. надо одеваться по моде, но ближе к классическому стилю. Настоящий учитель не станет подчеркивать одеждой свою внешность, он будет демонстрировать свой ум, профессиональные навыки и способности.

Вербальные и невербальные средства общения являются важными составляющими имиджа – что и как мы говорим, умеем ли словом настроить человека на себя, какие жесты, мимику и позы мы используем, как мы сидим, стоим и ходим. Для улучшения своего профессионализма учителю необходимо обратить внимание и на умение представить себя окружающим в наиболее выгодном свете.

Доказано, что 35 % информации человек получает при словесном (вербальном) общении и 65 % – при невербальном.

Внутреннее соответствие образа профессии – внутреннее «Я» считается ведущей из составляющих педагогического имиджа, поскольку умение нравиться и располагать к себе других людей является необходимым качеством в профессиональном общении.

Не менее важно, чтобы имидж не расходился с внутренними установками педагога, соответствовал его характеру и взглядам. Создавая свой образ, мы тем самым и самовоспитываемся. Деятельность является гранью перехода личностного внутреннего во внешнее – продуктивное. Чаще всего – это непохожесть, внешнее самооформление, экспрессия, умение преподнести свою неповторимую личность, делать ее оригинальной в каждой составляющей педагогического процесса (от цели и задач до отбора содержания, средств, способов и приемов их подачи), а также в стиле общения, в эмоциональной реакции на поведение школьников, в импровизации на уроках.

Внутренний образ – это культура педагога, непосредственность и свобода, обаяние, эмоциональность, игра воображения, изящество, путь постановки и решения проблем, ассоциативное видение, неожиданные яркие ходы в сценарии урока, внутренний настрой на творчество, самообладание в условиях публичности и многие другие составляющие.

Внешний образ – это особые формы выражения отношения к материалу, передача эмоционального отношения к действительности,

умение самопрезентации, выведение учеников на игровой уровень, умелая постановка всего хода урока.

В психологии под образом понимается субъективная картина мира или его фрагментов, включая самого субъекта, других людей, пространственное окружение и временную последовательность событий.

Имидж является наиболее эффективным способом подачи сообщения, который в состоянии обойти имеющиеся в каждом человеке разнообразные преграды. Отсюда и возникает идея имиджа как публичного или внешнего «Я» человека, которое достаточно часто может отличаться от его внутреннего «Я».

Ваш образ – это портрет, который вы показываете окружающим. Образ должен работать на вас, а не против вас!

В связи с вышесказанным, обращаем ваше внимание на наиболее важные моменты, требующие особого внимания при построении педагогического имиджа:

• Создание имиджа является только дополнением, а не заменой педагогической деятельности.

• Следует обращаться к созданию имиджа задолго до начала педагогической работы.

• В основе коммуникации должен быть простой язык, а рассматриваемые проблемы должны иметь значение для каждого.

• Обязательно необходимы эксперты со стороны.

Наиболее значимыми составляющими педагогического имиджа*, по мнению А. А. Калюжного*[133] являются *профессиональная компетентность педагога и эрудиция, педагогическая рефлексия, педагогическое целеполагание, педагогическое мышление и импровизация, педагогическое общение.* Рассмотрим более подробно некоторые из них.

Профессиональная компетентность педагога – главный инструмент личности учителя и соответственно его имиджа. Как справедливо отмечает известный психолог А. К. Маркова, повышение профессиональной компетентности педагога затруднено рядом обстоятельств. С одной стороны, потребность современного учителя в психологических знаниях может быть высока, но не подкрепляться практикой ра-

[133] Калюжный, А. А. Психология формирования имиджа учителя.– М. : ВЛАДОС, 2004. – 222 с.

боты, поэтому большая часть готовых научных исследований и рекомендаций не востребуется школой. С другой стороны, еще до сих пор не разработана целостная концепция труда учителя, которая бы могла лечь в основу показателей эффективности его работы. Профессионально компетентным является труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, общение, реализуется личность преподавателя, и при этом достигаются хорошие результаты в обучении и воспитании школьников. При этом компетентность педагога определяется также соотношением его профессиональных знаний и умений, и психолого-педагогических качеств.

Профессиональная компетентность учителя состоит в том, чтобы он не упустил общих педагогических задач и смог умело конкретизировать их в зависимости от ситуации. Кроме того, учитель имеет дело с педагогическими задачами, направленными на разные стороны психического развития школьника – обучающие, развивающие, воспитывающие. Профессионализм педагога состоит в том, чтобы решать их одновременно и на протяжении всего периода обучения. Это связано с тем, что при постановке обучающих задач достаточно знать преподаваемый предмет, а при формулировке развивающих и воспитывающих задач – надо уметь уже оперировать показателями психического и интеллектуального развития учащихся и выявлять их состояние у школьников.

Педагогическая компетентность включает знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности. Важным условием развития компетентности является осознание учителем необходимости повышения своей общечеловеческой и профессиональной культуры и тщательной организации взаимодействия и общения как основы для целостного педагогического процесса.

Важнейшей характеристикой успешной профессиональной деятельности является наличие у самого учителя таких психологических качеств, как педагогическая эрудиция и целеполагание.

Педагогическая эрудиция – своеобразный запас необходимых знаний, который учитель применяет в своей профессиональной деятельности для решения педагогических задач.

Педагогическая рефлексия – способность учителя мысленно представить себе возникшую у ученика ситуацию и на этой основе сложить представление о себе.

Рефлексия означает осознание учителем себя с точки зрения учащихся в различных ситуациях. Учителю важно развивать у себя здоровую конструктивную рефлексию, приводящую к улучшению деятельности, а не к ее разрушению постоянными сомнениями и колебаниями. Педагогическая рефлексия – это самостоятельное обращение учителя к самоанализу без требования администрации школы.

Педагогика рефлексии изучает возможности и пути использования рефлексии в целях обучения и воспитания детей. Школьник не может успешно развиваться, если не осмысливает, не переживает происходящее с ним, чтобы строить свою дальнейшую жизнь. Рефлексия – один из внутренних голосов, созвучием которых является совесть. Вместе с тем, истоки ее, содержание и характер не одинаковы и зависят не только от возраста и опыта, психологических особенностей того или иного человека, т. е. его характера и темперамента, типа мышления и состояния нервной системы, но и от таких внешних обстоятельств, как круг общения, семейная и социальная среда. В то же время рефлексия не самоцель, а лишь данное природой и развиваемое самим человеком средство жизнедеятельности, в том числе и профессиональной.

Таким образом, если рефлексия – это своеобразная цепочка внутренних сомнений, вопросов, возникающих в жизни, то профессиональная рефлексия – то же соотнесение себя и возможностей своего «Я» с тем, что требует от тебя профессия. Педагогическая профессиональная рефлексия – это любая другая профессиональная рефлексия, но связанная с особенностями педагогической деятельности и, прежде всего, с собственным опытом. Заметим, что этим процессом можно и нужно управлять, сознательно влиять на него, причем профессионально с учетом соответствующих этапов педагогического образования.

Педагогическое целеполагание – потребность учителя в планировании своего труда, готовность к изменению воспитательных задач в зависимости от сложившейся педагогической ситуации. Оно показывает способность учителя вырабатывать задачи, вытекающие из единства целей общества и своих собственных, для их обсуждения и принятия решения школьниками.

Учителю необходимо использование ***педагогического мышления и интуиции*** для выявления скрытых внутренних свойств педагогической деятельности в ходе организации работы.

Для анализа мышления учителя важно сопоставить его основные виды, которые чаще всего проявляются в педагогической деятельности: аналитическое, диагностическое, практическое, а также интуитивное, которое характеризуется быстротой протекания, отсутствием четко выраженных этапов и минимальной осознанностью.

Педагогическая интуиция обычно характеризуется быстрым принятием решения учителем с предвидением дальнейшего развития ситуации без полного ее анализа. Интуитивный способ педагогического мышления необходим учителю, так как многообразие и неповторимость ситуаций, ограниченность во времени для поиска и принятия решения не позволяют быстро принять правильное решение.

Под ***педагогической импровизацией*** понимается нахождение неожиданного решения и его мгновенное воплощение, совпадение процессов создания и применения при их минимальном разрыве.

Процесс педагогической импровизации состоит из четырех этапов.

Первый этап условно можно назвать педагогическим озарением, когда в ходе учебно-воспитательного процесса преподаватель в ответ на вопрос или поступок школьника получает внутренний импульс, который дает необычную мысль или идею. Такое мгновение прихода педагогической идеи при условии ее сиюминутной реализации и можно считать началом импровизации.

Второй этап – осмысление педагогической идеи и моментальный выбор пути ее реализации, т. е. принимается решение необходима ли здесь импровизация.

Третий этап – реализация педагогической идеи, осуществляется импровизация, на глазах у школьников рождается что-то новое. Какие бы идеи ни приходили в голову учителю, в них не будет большого смысла, если он не сумеет это педагогически значимо воплотить.

Четвертый этап – осмысление или мгновенный анализ процесса воплощения педагогической идеи, моментальное решение о продолжении импровизации, если по ее ходу рождается новая идея, или завершение ее плавным переходом к запланированному ранее (А. А. Калюжный).

В целом педагогической импровизации свойственны следующие признаки: совпадение процессов создания и исполнения или их минимальный разрыв, их сиюминутность и, в большинстве случаев, публичный характер, а также и то, что это продукт единства интуитивного и логического. Поэтому педагогическую импровизацию можно определить и как компонент деятельности, осуществляющейся сиюминутно, без предварительной подготовки.

Роль правильно организованного ***педагогического общения*** особенно велика, так как атмосферу для разговоров со школьниками создает именно учитель. Мы подробно рассмотрели этот весьма значимый аспект педагогической деятельности учителя в специальном разделе пособия. Напомним лишь, что педагогическим общением обычно понимают профессиональное общение учителя и школьника, имеющее определенные функции и направленное на создание благоприятного психологического климата, а также на другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимся (А. А. Леонтьев).

Одним из критериев эффективности педагогического общения является создание благоприятного психологического климата и формирование определенных межличностных отношений в классе, которые должны целенаправленно формироваться учителем. При этом на высших стадиях основным их источником становится саморазвитие коллектива, на начальных этапах центральное место в формировании высокого уровня межличностных отношений принадлежит учителю.

Эффективное педагогическое общение всегда направлено на формирование позитивной Я-концепции, на развитие у учащегося уверенности в себе, в своих силах, в своем потенциале. В общении всегда происходит своеобразное взаимодействие интеллекта людей, их эмоции и воли, а это означает, что в общении фактически постоянно происходит взаимодействие характеров, и, более того, взаимодействие личностей.

Основными функциями педагогического общения можно считать интерактивную и аффективную. *Интерактивная* функция педагогического общения и состоит в обмене образами, идеями и действиями, а *аффективная* – в эмоциональной стимуляции, разрядке, облегчении, психологическом комфорте и контроле аффекта, его нейтрализации.

Положительно эмоциональное и комфортное общение создает условия для совместной творческой деятельности, появления особой

социальной установки на другого человека, вызывающей чувство уважения, благодарности, симпатии. При комфортном общении педагог и ученик начинают образовывать некое общее эмоционально-психическое пространство, в котором возникает творческий процесс приобщения школьника к культуре, разностороннего познания окружающей действительности и себя самого, своих возможностей и способностей, т. е. происходит процесс социализации личности.

Педагогическое общение должно быть эмоционально комфортным, создать обстановку внутренней безопасности для собеседника, помочь ему разобраться в своих проблемах и самостоятельно найти выход из них, создать условия для раскрытия индивидуальности каждого человека и т. д. Искусство педагога проявляется в том, как он находит контакты и нужный тон общения с учащимися в тех или иных ситуациях школьной жизни; каким способом организует их самостоятельную работу, включая в решение учебно-познавательных задач; как он создает креативную атмосферу на уроке; использует ли свое воображение, интуицию. Это означает, что творчество – не какая-то отдельная сторона педагогического труда, а процесс, в котором учитель реализует и утверждает свои потенциальные силы и способности.

Одним из важных условий успешности педагогического имиджа учителя и в целом всей его деятельности в современной школе является не только ответственность за свое дело, но и внутренняя свобода в работе. Учитель должен быть профессионалом, отвечающим за все, что он делает. Именно поэтому ***педагогическая техника является одним из компонентов формирования имиджа и соответственно мастерства учителя***.

Под ***педагогической техникой*** понимается совокупность средств и методов, применяемых учителем в своей практической деятельности.

Обычно выделяют две основных группы компонентов педагогической техники:

1. *Умение управлять собой* можно представить в виде следующих составляющих:

• управление эмоциональным состоянием, проявляющееся в положительном настроении, умении не накапливать отрицательные чувства, способности их выражать и использовать в своих целях, умении строить и создавать свой собственный имидж;

• владение своим телом, проявляющееся в физическом здоровье, выносливости, способности контролировать мимику и пантомимику и использовать их для достижения целей, а также умение вести беседы, дискуссии и переговоры во всех их разновидностях, т. е. владеть элементами полемического мастерства;

• социальная перцепция, проявляющаяся в умении чувствовать настроение другого человека, избегать конфликты и правильно вести себя при их возникновении;

• техника речи, проявляющаяся в правильной постановке голоса, дыхания, управление темпом и тембром, т. е. основными элементами педагогической риторики.

2. *Умение взаимодействовать с личностью и коллективом в педагогическом процессе*:

• дидактические умения;

• организаторские умения:

• коммуникативные умения:

• техника предъявления требований;

• техника оценивания (поощрения, порицания и т. д.).

По сути, имидж – есть самопрезентация, внешняя сторона образа, в котором проявляются наиболее существенные его характеристики. Важное место при этом должна занять работа по созданию эффектного имиджа. Мы часто совершенно не осознаем как выглядим со стороны. Простой вопрос – задумывались ли вы над тем, какая у вас мимика? Возникает ощущение, что мы просто разучились улыбаться. Сегодня и наши дети привыкают к безрадостности, депрессивности и пессимизму, и это ужасно, ведь такие ощущения могут у них остаться на всю жизнь, им необходимо общение со старшими, к которым дети, особенно младшего школьного возраста, испытывают органическое притяжение.

Нельзя излучать радость, уверенность, благополучие, если сам их не испытываешь. Если одеждой, прической, макияжем, мимикой вы создадите свой имидж и постараетесь соответствовать ему некоторое время, то сами и не заметите, как он перестает быть чисто внешним проявлением. Вы в него вживетесь и на самом деле почувствуете все то, что хотите показать. А если хотите излучать добро, радость, благожелательность и ощущение уверенности в себе, то необходимо еще бо-

лее основательно почувствовать свой имидж. Подобное состояние обусловит появление новых деталей имиджа. Например, элегантность поведения создаст еще более сильное ощущение внутреннего комфорта: вы поддерживаете свой имидж, а он стимулирует вас. Не нужно забывать, чем младше ребенок, тем он восприимчивее к внешнему облику человека, с которым общается. Пусть каждый педагог все время чувствует себя на подиуме.

Чем обаятельнее дети в общении, тем меньше у них нравственных и психологических травм. Такие дети реже ссорятся, охотнее общаются, быстрее находят взаимопонимание. Если школьник не вызывает у своего сверстника эмоциональной теплоты, то общение с ним дискомфортно: он провоцирует своим видом агрессивные желания, противоречивые импульсы. Можно представить, что мы научили детей открываться друг другу: воспитателю уже не надо будет вмешиваться в их взаимоотношения. Они сами будут выстраивать эстетические взаимоотношения.

Технологии успеха

Итак, из чего складывается представление о вас?

- ***В визуальном измерении – это внешний вид: стиль одежды, прически и аксессуаров, а также манеры, мимика, жесты и осанка***.

В создании привлекательного образа очень большое значение по ряду причин имеет внешность:

• она является внешней оболочкой человека и, собственно говоря, телесным воплощением его души (психики);

• внешность достоверно отражает главные характеристики человека, которые учитываются в общении с ним окружающими людьми: пол, возраст, социальный статус, личностные черты и пр.;

• внешность служит средством категоризации людей и их идентификации с разными социальными группами;

• она достаточно достоверно свидетельствует о физическом и психическом состоянии человека в конкретный момент времени.

В этой связи становится понятным, почему такое большое значение люди придают собственной внешности и так внимательно относятся к внешности других людей.

Во внешности выделяют три основных компонента: габитус, кинесику и костюм.

Под *габитусом* понимают тело человека. Оно отражает важные характеристики человека: общефизические (возраст, рост, состояние здоровья); демографические и антропологические (пол, национальность); анатомические (строение тела и его частей).

Кинесика включает осанку человека, его походку, мимику, жесты, пантомимику. Эта информация очень важна для понимания черт личности человека, а также его текущего эмоционального состояния.

Под *костюмом* понимается «исторически сложившийся и постоянно развивающийся комплекс определенным образом согласованных между собой предметов как непосредственно надеваемых на тело (одежда, обувь, головной убор, перчатки и др.), так и сопутствующих им дополнений (сумка, зонт и др.), а также прически, грима, формирующих внешний облик человека и образующих единое утилитарно-художественное целое».

Один мудрец сказал, что жизнь есть не что иное, как работа над своим лицом. *Лицо – главная составляющая имиджа*. Чувства, которые мы показываем лицом, создают чуть ли не большее впечатление, чем наряд или аксессуары, которыми мы украшаем свое тело. Осознанное использование глаз, например, повышает силу внушения слов на 25 %, что особенно может помочь во время объяснения нового материала на уроке. Как меняется наше лицо в зависимости от нашего настроения? А с другой стороны, как можно управлять своими эмоциями и выражениями лица с помощью сокращения мышц? Этому и учат занятия по фэйсбилдингу: специальные упражнения, гимнастика для лица, аэробика глаз, разыгрывание различных ситуативных ролей, видеотренинги. Фэйсбилдинг начинается с физиогномики – «чтения» человека по форме и чертам его лица.

Как может учитель использовать эту информацию? В новом классе тренированный взгляд различит характеры будущих учеников, в педагогическом коллективе быстрее и точнее найдет подход к коллегам, наконец, эти знания помогут ему понять свои положительные и отрицательные черты и первые акцентировать, вторые же стараться не проявлять. Кроме того, от строения лица зависят общие правила макияжа, существует пять типичных форм лица. Очень часто бывает так, что лицо сочетает в себе 2–3 типа. И можно делать выводы о сочетании соответствующих черт в характере человека.

Продолговатое лицо, так называемый аристократический тип. Эта форма свидетельствует об интеллекте, чувствительности, уравновешенности, расчетливости и рассудительности. Такие люди обладают организаторским талантом, кроме того, ярко выраженной целеустремленностью. Продолговатое лицо округляется с помощью горизонтального «перечеркивания» румянами и немного утончают, наложив темную пудру на лоб и подбородок.

Треугольное лицо. Считается, что человек с такой формой лица обладает высокой чувствительностью, нередко одаренностью. Однако такие люди не склонны к привязанности и преданности. Треугольное лицо всегда служило вдохновением для художников и скульпторов. Чтобы подчеркнуть этот тип лица, нужно нанести на его нижнюю часть более темную (на тон или два), чем кожа, пудру, румяна выше скул в форме треугольника. Контуры губ, обведенные карандашом, должны быть слегка округлены посередине.

Круглое лицо ассоциируется с добродушием, мягкостью, миролюбием, а также удивительно обаятельной натурой и утонченной чувствительностью. Такие люди любят комфорт, хорошую компанию и вкусно поесть. Круглое лицо вызывает симпатию, но, как правило, обладательницы такого типа лица стараются изменить его форму, чтобы оно выглядело более овальным. С этой целью румяна наносятся на щеки в форме треугольника, вершина которого направлена в сторону виска, или вдоль нижней челюсти. Ресницы с внешней стороны глаза должны быть сильно подкрашены тушью. Форма губ – слегка закругленная.

Квадратное лицо характерно для людей энергичных, дисциплинированных и исполнительных, но в общении с людьми они слишком прямолинейны – до жестокости. Если такие дети есть в классе, обратите внимание на них, они первые ваши помощники, особенно в дисциплинарном плане. Квадратную форму необходимо несколько смягчить, придать ему нежность. С этой целью небольшое количество румян самого темного тона накладывается от корней волос по обеим сторонам лба и на челюсти. Линию бровей подчеркивают так, чтобы она тянулась в сторону виска и выгибалась в последней трети длины.

Эталоном считается *овальное лицо,* имеющее правильные пропорции, его обладатель должен был бы иметь идеальный характер, од-

нако такая форма практически не встречается в реальной жизни. Редким его обладательницам достаточно слегка подчеркнуть естественный рисунок бровей и румяна наложить в форме треугольника на скулах, слегка растушевывая в направлении виска.

Заметим, что *только каждый пятый учитель доволен своим внешним видом.*

Чтобы быть обаятельным, надо научиться любить себя. Это не самодовольство, не самовлюбленность, а радость осознания себя личностью, готовность ее открыть, освободившись от личных комплексов, не унижать равнодушием и пренебрежением к себе и к тому впечатлению, которое ты производишь на окружающих. Если мы значимы в собственных глазах, то и для тех, чье мнение нам дорого и важно. Но самое главное, раскрываются какие-то совершенно новые, неожиданные резервы любви и уважения к своим воспитанникам. И благодарность в ответ от детей ощущается почти сразу же.

Как мы уже отмечали, во внешности выделяют три основных компонента: габитус, кинесику и костюм.

Костюм выполняет две основные функции: утилитарно-практическую и общественно-символическую.

Утилитарно-практическая функция одежды была первичной и состояла в защите человека от неблагоприятных воздействий окружающей среды. Общественно-символическая функция состоит в том, что одежда служит средством социальной идентификации человека, выполняет роль украшения, является выражением его индивидуальности.

История человечества свидетельствует о том, что человек приобретает все большие возможности в плане выбора костюма в соответствии со своими вкусами, и что костюм несет в себе все большее количество информации о его владельце. Однако даже в современном мире человек ограничен многими правилами выбора и использования тех или иных видов одежды и аксессуаров.

Каждый костюм обладает сложной символической системой, обусловленной его формой, цветом, стилем и составом.

М. И. Килошенко перечисляет характеристики, которые отражает костюм: классовая дифференциация, богатство, респектабельность, половая принадлежность, принадлежность к определенной идеологической группе, вкус человека, культурная принадлежность. Однако это

далеко не полный перечень, поскольку одежда также отражает личностные особенности человека, его возраст, темперамент, коммуникативные качества и многое другое.

Е. А. Петровой было разработано психосемиотическое описание визуальных знаков костюма, включающее 185 знаков, которые отражают эмоциональное состояние человека и его демографические признаки. Так, например, темная и закрытая одежда является симптомом грусти или депрессии. Напротив, одежда ярких тонов свидетельствует о приподнятом настроении, поэтому праздничная одежда чаще бывает более яркой, чем повседневная.

Посмотрите и послушайте себя в записи на видеопленке, тогда вы получите более полное представление о себе и о том, к чему вам следует стремиться. Наш образ создается языком цвета, рисунка, фактуры и линий силуэта. К примеру, каждый цвет вызывает определенные ассоциации и имеет оптические свойства. Такие знания помогают осознанно выбирать одежду и избежать ошибок.

Возьмем *желтый цвет* – любознательности, новаторства, и раскрепощенности. В то же время он производит впечатление поверхностное, изменчивое. Чем он ярче, тем меньше его должно быть в костюме: собственно одежде, а также во всех дополнениях и аксессуарах, подобранных для создания определенного впечатления. Бледно-желтый смотрится в рубашках и блузах. В сочетании с синим – доверительно, с серым – интеллектуально.

Красный цвет – обольщения и опасности, энергии и мятежа. В одежде отражает импульсивность, готовность к действию, авторитетность и лидерство. Положительно воздействует, если составляет менее 50 % всего внешнего облика. Раздражающее действие цвета требует его корректного использования, однако, там, где необходимы перемены, этот цвет незаменим.

В противоположность красному, синий цвет – созерцания и медитации. В одежде такого цвета мы выглядим уверенно и солидно. Он создает образ чуткого, духовного, склонного к традициям человека. Но его излишнее обилие создаст ощущение равнодушия и рациональности. Поэтому важно правильно сочетать его с теплыми тонами, чтобы проявились его лучшие качества.

Коричневый – цвет уютный, вызывает ощущение стабильности и предсказуемости. Его надо сочетать с яркими, холодными или блестящими оттенками.

Если же вам нравится *зеленый*, то учтите, что это не самый популярный цвет в одежде, и что в зависимости от оттенков он сильно меняется. Сине-зеленый, хвойный – это жесткий, настойчивый цвет, с помощью одежды проявляется серьезность и самодостаточность. Чисто зеленый – консервативен, ассоциируется с бюрократией и буржуазией. Желто-зеленый цвет – теплый и расслабленный, символизирует миролюбие и коммуникабельность.

Очень хороший цвет для профессионального гардероба – *серый*. Темно-серый – тяжелый и авторитетный. Светлый – вносит оттенок интеллигентности и ума, он предполагает готовность к контактам. Любой серый требует стильных дополнений, яркой отделки или изысканного, отточенного силуэта.

Еще два ахроматических цвета – *черный и белый*. В силу своей категоричности, белый подходит только для блузок или рубашек, а черный – для брюк или юбок. В больших количествах белый цвет провоцирует эмоциональную холодность, скептическое настроение. А черный придает облику значительность, скрытый мятежный характер.

Человек на многое реагирует рефлекторно и если мы долгое время носим одежду одного цвета, нас будут воспринимать соответственно его свойствам еще какое-то время, как бы мы его не меняли. Наряду с цветом, рисунки и фактуры тканей также помогают передать те или иные качества характера и внешние признаки. Прежде чем купить или надеть костюм, подумайте, какие ассоциации вызывает ткань и узор на ней.

Одна из самых важных в мире профессий – педагог. Если вы выбрали эту профессию, то от вас ждут отзывчивости, доброжелательности, терпеливости, уважительности, чувства юмора. И при этом вы должны обладать авторитетом, уравновешенностью и эрудицией. Анализ таких высоких требований показал, что оптимальным будет деловой костюм с блузой или без нее. Можно также надеть рубашку с юбкой и жакетом. Последний вариант следует чередовать с более строгим костюмом. Платья подойдут учителям старшей возрастной группы, брючные костюмы – молодым.

Профессия педагога полностью строится на общении, поэтому цвет одежды очень важен. *Избегайте* черного, красного, малинового, желтого, белого, коричневого в качестве основных цветов вашего костюма. *Предпочтительны* будут синий, серый, бежевый, серо-голубой и серо-зеленый. Яркие дополнения не должны составлять более 10 % от внешнего облика.

Большое значение в создании имиджа человека имеет стиль его одежды. Выбор стиля одежды для каждого конкретного случая определяется требованиями ситуации. Принято выделять следующие основные стили одежды.

1. *Классический стиль*. Он чаще всего используется в деловой сфере, поэтому одежда, выполненная в этом стиле, проста по форме, элегантна, лишена украшений. Иногда этот стиль называют английским стилем.

2. *Романтический стиль*. Рассчитан на праздничную обстановку. Одежда этого стиля шьется из тонких тканей (шелка, шерсти), она снабжена разнообразными отделками. Этот стиль наиболее характерен для женской одежды, так как он украшает женщину, подчеркивает красоту ее фигуры, придает образу возвышенность, загадочность, кокетливость, чувственность.

3 *Гламурный стиль*. Близок к романтическому, но отличается еще большей изысканностью. Этот стиль используется во время приемов и особо торжественных случаев, поэтому одежда должна соответствовать строгому дресс-коду. Для мужчины основным атрибутом подобного дресс-кода является фрак и бабочка, а для женщины – элегантное вечернее платье, длина которого определяется временем проведения мероприятия, национальными традициями и текущими модными тенденциями. Как правило, такие платья имеют длину до пола и сшиты из атласа, органзы, шелка. Этот стиль призван создать имидж человека, принадлежащего к высшему обществу.

4. *Фольклорный стиль*. Он навеян мотивами народного творчества и в каждой стране имеет свои особенности. Его цель состоит в том, чтобы подчеркнуть связь с прошлым своего народа. Чаще всего такую одежду надевают по праздникам. Для этого стиля характерны деревенские юбки с оборками и воланами, блузы с вышивкой, жилеты и вязаные свитера, овчинные полушубки и сапоги, разноцветные платки и длинные шарфы.

5. *Повседневный стиль* назван так, потому что одежда такого типа рассчитана на ежедневную носку. Для него характерны всевозможные джинсы, кардиганы, свитера, жилеты, брюки и юбки из хлопка, пиджаки свободного кроя, рубашки с нетрадиционными воротниками, комфортная обувь. Его в равной степени предпочитают и мужчины, и женщины. Одежда такого стиля создает имидж современного делового человека.

6. *Спортивный стиль* вошел в употребление в середине XX века в связи с распространением занятий физкультурой. Мужчины и женщины, одевающиеся в спортивном стиле, носят футболки, рубашки-поло, безрукавки, шорты, бермуды, спортивный костюм, велосипедные брюки. Для этого стиля характерен свободный силуэт, множество карманов, застежек-молний. Одежда такого стиля используется во время занятий спортом, а также для загородных прогулок и отдыха. ее нельзя использовать в качестве нарядной одежды, даже если она красиво выглядит и дорого стоит.

7. *Стиль унисекс*. Это стиль, лишенный признаков пола. Он состоит из элементов одежды, которые могут носить как юноши, так и девушки. Для этого стиля характерны брюки, рубашки, куртки, джемпера. Пионером в этом направлении был ведущий американский модельер середины XX века Руди Гернрейх. Он запустил линию одежды, которая повторялась в мужском и женском варианте. Эта одежда особенно понравилась студенческой молодежи, поскольку была практичной.

8. *Субкультурный стиль*. Так называют одежду, которую носят представители молодежных сообществ. Ее назначение состоит в демонстрации принадлежности к конкретному сообществу.

Наиболее известны такие разновидности стилей одежды, как панк, эмо, готический, рокерский, диско. Для каждого типа есть свои характерные признаки одежды. Например, для готического стиля – черный цвет и символика, связанная со смертью. Для рокеров характерна кожаная одежда, особенно куртка-косуха (с косой застежкой на молнии). Представители эмо носят сетчатые колготки, сочетание черного и розового в одежде и окраске волос.

Кроме этих стилей выделяют еще много более частных стилей: сафари, морской, бельевой, авангардный.

При создании имиджа человеку часто приходится подчеркнуть свой социальный статус и профессиональную принадлежность. Социальный статус представлен в основном через высокое качество одежды и сопутствующих аксессуаров, а также через силуэт, приближающийся к вытянутому прямоугольнику. Профессиональная принадлежность наиболее прямо может быть выражена через униформу (военную, летную, спортивную и пр.). Иногда она может быть представлена только отдельными элементами одежды (шапочки выпускников определенного вуза или значки). Кроме того, в каждой профессиональной среде существуют типичные виды одежды, которые закрепились традицией (например, свитер или джемпер у художников, классический костюм у чиновников).

Каждый костюм транслирует большое количество информации о своем владельце, независимо от того, осознает он эту информацию или нет.

Лучшие стили одежды – классический и «Шанель» с романтическими элементами. Авангард и фольклор нежелательны и могут присутствовать лишь в самом малом. Спортивный стиль, приемлем для преподавателей только во время занятий по физической культуре.

Регулируя характеристики в своей одежде, человек может создавать у окружающих людей определенное впечатление о себе. Так, например, молодому руководителю фирмы для того, чтобы выглядеть солиднее, надо придерживаться темных тонов при выборе костюма, отдавать предпочтение классическому стилю. Если же человек хочет выглядеть более моложаво, то ему надо выбирать одежду более светлых тонов. Большую роль при этом выполняют аксессуары, т.е. сумка, шарф, украшения, часы, которые дополняют образ человека.

- ***В вербальном измерении – культура общения, устные и письменные коммуникативные способности, ваш голос, речь***.

То, как вы выступаете с докладами, говорите по телефону, пишете ежедневные поурочные планы и статьи, проверяете тетради, в некоторых случаях может оказаться весомее внешних данных. Речь человека содержит много информации о нем как личности и его состоянии в данный момент, поэтому она рассматривается как мощное средство для создания имиджа человека.

В речи человека можно выделить три компонента, каждый из которых вносит свой вклад в создание представления о человеке:

• голосовые характеристики человека,

• собственно речь (стиль речи, лексическое наполнение, словарный запас),

• речевое поведение, под которым понимается речевая активность, вступление в общение с другими людьми, контроль за своей речью.

Невербальные характеристики речи делятся на две группы: экстралингвистику и просодику. *Экстралингвистика* – это разного рода психофизиологические проявления, которые сопровождают речь человека (особенности дыхания, плач, кашель, смех и т.п.). Они влияют на восприятие речи человека, поскольку характеризуют его эмоциональное и физиологическое состояние.

К *просодике* относят разные характеристики голоса человека (высоту, тембр, громкость, скорость и др.).

Важную информацию о личности говорящего и его состоянии дает *ритмико-мелодическая сторона речи*, которую называют интонацией. Она складывается из таких характеристик, как мелодия речи, ритм, темп, тембр, а также фразовое и логическое ударение. Каждая характеристика голоса воспринимается как признак определенных черт личности.

Скорость речи отражает темперамент говорящего, в частности его индивидуальный темп. В то же время быстрая речь может свидетельствовать о низком статусе говорящего. Человек, желающий произвести солидное впечатление, должен говорить четко и достаточно медленно, чтобы слушающие его люди успели усвоить сказанное им.

Громкость речи служит показателем жизненной энергии человека и уверенности в себе, но слишком громкая речь в публичном месте свидетельствует также о низкой культуре говорящего. Громкость речи должна меняться в зависимости от требований ситуации.

Высота голоса связана с полом человека: женские голоса более высокие, чем мужские. Низкие голоса воспринимаются слушателями как более убедительные, поэтому для придания солидности надо стараться говорить более низким голосом.

Отчетливость произношения является показателем внутренней дисциплины, уважения к собеседнику, высокой речевой культуры. Надо стараться четко проговаривать все буквы и правильно интонировать фразу.

Тембр голоса – это звуковая окраска голоса, которая создает те или иные эмоционально-экспрессивные оттенки речи. У каждого человека есть индивидуальное звучание голоса, которое складывается из смешения «головных» и «грудных» тонов и является отражением устойчивых личностных особенностей говорящего, а также его эмоционального состояния. Голос может быть металлический, звонкий, с хрипотцой, елейный, монотонный и пр. Голос с придыханием указывает на интроверсию, нейротичность и тревожность. Громкий и сильный голос характерен для экстравертов.

В целом можно сказать, что красивый выразительный голос дает его владельцу большие преимущества в плане оказания влияния на других людей. Сейчас существуют специалисты, которые могут настроить голос и научить правильному дыханию, что значительно улучшит его звучание.

Вербальную составляющую речи человека определяют в первую очередь особенности его языка. Язык – это система знаков и правил, с помощью которых происходит кодирование и декодирование информации. Ни один человек не овладевает всем богатством своего родного языка, поскольку его состав огромен.

Каждый национальный язык содержит много компонентов, которые могут быть по-разному представлены в речи конкретного человека.

Основу всякого языка составляет литературный язык, представляющий собой наиболее часто употребляемые лексические и грамматические средства. Он подразделяется на две функциональные разновидности: разговорная речь и книжный стиль.

В зависимости от того, насколько четко и тщательно произносятся слова, *в устной разговорной речи различают три стиля произношения*: полный, нейтральный и разговорный.

Полный стиль характерен для людей, профессия которых требует отчетливой артикуляции, ораторских умений. Такой стиль можно услышать у профессиональных дикторов, актеров, политиков.

Нейтральный стиль допускает сокращение фраз, проглатывание некоторых звуков, более быстрый темп. Его используют в деловой сфере.

Разговорный стиль допускает еще большее отклонение от языковой нормы, поэтому его используют в бытовом общении. Некоторые

люди могут не владеть полным стилем разговорной речи в силу их недостаточного образования.

Книжный язык также имеет три функциональных стиля, в зависимости от той сферы, которую он обслуживает: научный, официально-деловой и публицистический. Книжный язык имеет письменную форму выражения и реализуется преимущественно в форме монолога. Человек, чья профессия связана с использованием книжного языка, может переносить принятые в нем формы в свою разговорную речь. например, человек может говорить с большим количеством канцелярских оборотов, выдавая тем самым свою принадлежность к чиновничьему сословию. Существует много анекдотов относительно особенностей речи в армии. Человек, занимающийся научной работой, проявляет свою профессиональную принадлежность применением научных терминов или иностранных слов в своей речи.

Помимо вышеуказанных форм, речь человека может содержать территориальные диалекты, просторечия и жаргоны.

«*Диалектом* называется разновидность общенародного языка, употребляемая в качестве средства общения между людьми, связанными тесной территориальной общностью». В русском языке выделяют севернорусские, среднерусские и южнорусские диалекты. Людям, чья речь связана с публичными выступлениями (преподавателям, политикам, дикторам), надо избавляться от диалектизмов. *Просторечие*, под которым понимают речь городского малообразованного населения, свидетельствует о недостаточной образованности говорящего человека.

Жаргон – это речь людей, составляющих обособленные социальные группы, или лиц, объединенных общей профессией.

Жаргон подразделяют на две группы: профессиональный и социальный. Социальный жаргон включает воровской и молодежный жаргон. Некоторые филологи к жаргонам относят и *сленг*, под которым понимается совокупность жаргонных слов, составляющих слой разговорной лексики, отражающей грубовато-фамильярное, иногда юмористическое отношение к предмету речи.

Употребление сленга дает молодым людям ощущение «крутости» и «стильности». Он создает чувство причастности к молодежной среде. Студенты его чаще всего используют в общении с друзьями в неформальной обстановке. Сленговое выражение короткое и емкое,

оно избавляет говорящего от длительных объяснений. Еще одной причиной, заставляющей молодежь использовать сленг, является то, что он полон юмора и игры слов.

Сленг – это стремление выразить себя, подтвердить и для самого себя свой имидж и свое удовлетворение тем фактом, что ты принадлежишь к команде. Но то, что простительно студентам, непозволительно солидным людям.

Употребление сленга часто сопровождается и употреблением вульгаризмов и нецензурной лексики. Проникновение ругательств и мата в художественную литературу и речь публичных людей в современном российском обществе вызывает тревогу у многих людей, поскольку это означает значительное снижение речевой культуры нашего общества. Часто целью употребления такой лексики является эпатаж и демонстрация независимости от мнения окружающих людей. но какая бы ни была мотивация включения в свой речевой ряд таких слов, их употребление свидетельствует о низком уровне общей культуры данного человека и его нежелании следовать общепринятым нормам поведения.

Речь человека также характеризует частота использования историзмов и архаизмов, неологизмов и иноязычных слов.

Историзмы – это слова, вышедшие из частого употребления потому, что исчезли из жизни предметы и явления, которые они обозначали. Историзмы не имеют синонимов, так как это единственное обозначение исчезнувшего понятия и стоящего за ним предмета или явления. Примерами историзмов могут быть названия старинной одежды (зипун, камзол, кафтан, кокошник), названия титулов (боярин, дворянин, царь, граф, князь) и многое другое. Их употребление создает имидж начитанного человека, хорошо знающего исторические реалии.

Архаизмы – это слова, обозначающие понятия, предметы, явления, существующие в настоящее время, но получившие современные названия и потому вышедшие из употребления. Например, слово ветрило было вытеснено словом парус, вместо слова заморский стали говорить иностранный. Употребление архаизмов свидетельствует о приверженности к старым формам русского языка. Часто эти слова употребляются в шутку.

Неологизмы – это новые слова, созданные для отражения в языке новых предметов или явлений. За последние годы в нашу речь вошло

много неологизмов: дефолт, ваучер, дилер, планшет, смартфон, фрилансер. Их использование в речи может свидетельствовать о стремлении человека выглядеть современно и демонстрировать знание новых реалий. Многие неологизмы в русской речи являются иноязычными словами, чаще всего заимствованными из английской речи.

На речь человека оказывают влияние практически все его индивидуальные особенности, как врожденные, так и приобретенные.

Основными факторами, детерминирующими индивидуальные особенности речи, выступают:

1. *Половая принадлежность*. Речь женщин более нормативна; они избегают сленга, резкостей, инвективных слов (ругательств); их язык более эмоционален и точен; женщины используют больше эмпатийных выражений, а мужчины – инструментальных и целевых. Этикетные слова женщины употребляют чаще мужчин.

2. *Уровень образования*. Образование обогащает словарный запас, способствует логическому построению речи, развивает навыки письменной речи.

3. *Возраст*. С возрастом снижается уровень эмоциональности речи, уменьшается частота использования жаргона, сленга.

4. *Профессия*. Каждая профессиональная среда снабжает человека терминологией, связанной с соответствующей деятельностью, а также речевой традицией общения (например, использование командных и четких фраз военными, дидактичность и назидательность речи педагогов, четкость и правильность речи дикторов).

5. *Регион проживания* влияет на формирование диалекта, а также на интонацию речи.

6. *Социальный статус* влияет на демонстрацию через речь своего места в социальной иерархии. Это достигается как с помощью интонации, так и с помощью речевых оборотов, распределения речевой инициативы в процессе взаимодействия.

7. *Уровень интеллекта и общая эрудиция*. Высокий интеллект способствует речевой беглости, метафоричности речи, ее логичности, богатству лексического наполнения. Общая эрудиция проявляется в использовании большого числа терминов из разных сфер жизни, в склонности к цитированию, в вариативности речевых высказываний.

8. *Особенности темперамента и эмоциональной сферы*. Проявляются в невербальных характеристиках речи (скорость, эмоциональная насыщенность и громкость). Влияют на эмоциональную выразительность текста, общий эмоциональный фон.

9. *Свойства характера*. Влияют на тематическую направленность речи, ее активность, владение инициативой.

Речь несет в себе большие возможности для самопредъявления личности. Изменяя те или иные характеристики своей речи, человек может создавать разное представление о себе у слушателей.

- ***В обыденном измерении – речь идет о нравственной стороне поступка, деятельности в целом***.

Совершенно очевидно, что в динамике имидж зависит не только от внешнего вида. Не случайно мы обращали ваше внимание, что именно ***духовная содержательность – основа имиджа***!

- ***Контекстное измерение подразумевает, что имидж других людей (родственники, друзья, окружение) влияет на ваше восприятие как личности***.

Чем объективнее наша оценка, тем заметнее будут результаты работы. Полезно также спросить у своих знакомых и друзей, что они думают о вас, каким человеком в их глазах вы выглядите? Как правило, существуют отрицательные стороны, о которых мы и не подозреваем.

«Рассказать о ступенях, ведущих к успеху, в данном случае можно только в самых общих деталях. Ведь насколько индивидуальна каждая человеческая личность, правила, которые следует соблюдать на этом пути. У каждого из нас своя психология, навыки поведения, способ осмысления, своя геометрия форм и цвет кожи. И каждое из этих свойств только при определенных условиях развивается и приносит успех. Как мышцы, которые надо тренировать и поддерживать в форме, как цветы, которые надо поливать и удобрять, так и наши качества следует развивать в определенном направлении. А потом еще и умело сочетать их в определенных пропорциях. Путь к успеху не бывает легок. Если вы считаете, что кто-то получил подарки от жизни даром – это вам только кажется.

Победа приходит к тому, кто прилагает усилия:

Заповедь первая – «В начале было слово»

Ваша карьера и личный успех начинаются с информации. Где и каким образом вы будете подбирать себе работу, как писать резюме и

говорить на собеседовании, как выглядит ваш класс и рабочее место, как выглядят ваши коллеги. Все это важнейшие элементы, от которых зависит ваша будущая карьера.

Заповедь вторая – «Рыбак рыбака видит издалека»

Непростая задача преподнести себя правильно. Подумайте, что вы можете предложить, как потенциальный кандидат на выбранную вами вакансию. Если нужно написать резюме, излагайте все лаконично, но учитывайте, что это будет единственная информация о вас. Она должна быть исчерпывающей и интересной. Перечислите все те качества, которые наиболее важны в этой области. В некоторых случаях можно привести в пример какое-либо достижение, подтверждающее вашу компетентность. Главное – чтобы администрация школы поняла, почему именно вас она должна принять на работу. Избегайте штампов в написании резюме, и тогда, если вы удачно справились с этой задачей и вам предложили прийти на собеседование, нужно позаботиться о своем внешнем виде. Самым удачным будет если вы наденете костюм. Он может быть любых приглушенных цветов: от светлых до темных. Исключаются насыщенные цвета: красный, зеленый, желтый, черный, белый. Оптимальны в данном случае: синий, серый, песочный, серо-зеленый и приглушенный темно-красный. Ориентиром в выборе стиля всегда служит то, как выглядит успешный педагог, которым вы хотите стать. Хорошим вариантом, кроме костюма, будет платье и жакет. Такой комплект повысит доверие к вам и авторитет. Заметьте, что костюм без блузки выглядит элегантнее, а с блузкой солиднее.

А вот у мужчин выбор меньше. Чаще всего это костюм, рубашка без рисунка и галстук. Причем, галстук – это украшение, свидетельствующее о вашем вкусе, творческом потенциале и социальном статусе. Рисунок на галстуке имеет разные свойства. К примеру: крапинка в шахматном порядке на темном фоне – это авторитетно и официально. Галстучный узор (правильные формы в шахматном порядке) для классического и консервативного стиля. Однотонные выглядят солидно и элегантно. Диагоналевые полоски – это динамичный рисунок, не самый актуальный на сегодня. Флоральные (цветочные) узоры для романтического образа. Не подходят для работы неупорядоченные или слишком абстрактные рисунки.

Не менее чем костюм, важны осанка, манеры, речь, ухоженность. Исследования и опросы показывают, что для работодателей внешний

вид часто становится решающим фактором при принятии решения. Бывают случаи, когда профессионализм оказывается невостребованным из-за несоответствующей внешности. Если вы сутулитесь, то вряд ли произведете впечатление человека удачливого, уверенного в своих силах. Если вы неуверены, что можете эффектно и в тоже время корректно представить себя – посоветуйтесь со специалистом или приобретите соответствующую литературу. То, как вы сидите, пьете кофе, делаете комплименты, подаете руку, может добавить вам шарма и обаяния, а может разочаровать вашего собеседника. В день собеседования уложите волосы особенно тщательно. Украшения сведите к минимуму – серьги, цепочка или тонкие бусы, одно-два кольца. Браслеты и талисманы возможны только в творческой среде. Нормы деловой одежды довольно строги, покажите, что вы знакомы с ними. Длина юбки должна быть средняя. Обувь, сумка и ремень улучшают впечатление, если будут просты по форме и сделаны из натуральной кожи. В понятии имидж нет мелочей. Если вы любите духи или одеколоны, выберите самый легкий запах, соответствующий вашему характеру. Учитывайте, что ароматы бывают романтические, спортивные, экзотические и традиционные. Самое главное, не перестараться с количеством.

Предусмотрите все, что может понадобиться: ручка, блокнот, носовой платок, визитные карточки и т. д. Подготовившись внешне, сконцентрируйтесь внутренне. Постарайтесь удержать состояние покоя в любой ситуации, верьте в себя и свою удачу.

Заповедь третья – «Весь мир заинтересован в вашем успехе.

Сегодня любая представительская или публичная деятельность предполагает, что и учителя школы должны заботиться о своем имидже. Это требование рыночной экономики. Уже недостаточно быть просто профессионалом высокого класса. Личный имидж является важным дополнением или необходимым условием. Независимо от рода занятий можно привести несколько отличительных черт настоящего специалиста:

- верит в свою профессию;
- любит детей;
- по-настоящему заботлив;
- отстаивает честность и порядочность;
- необычен.

Конечно, это нелегко, но есть и более простые черты – аккуратность, современность, контактность, речь и гибкое отношение к собственному имиджу. Справедливым для всех профессий, а для педагогической в первую очередь, может быть утверждение, что имидж должен быть таким, будто весь мир заинтересован в вашем хорошем расположении духа, блестящей внешности, крепком здоровье, удачливости и т. д.

Надо заметить, что в деловых отношениях одежда уже не стоит на первом месте. На смену строгого костюма приходит комфортная и уместная одежда. Очень важна внешняя индивидуальность, которую нужно сохранить или создать не в ущерб рамкам профессии.

Что же определяет профессиональный стиль? В первую очередь, сфера деятельности. Начнем с того, что сформулируем цель создания имиджа. Чего вы хотите добиться? Продвижения по службе? Педагогического авторитета, чтобы был востребован ваш творческий потенциал? Или чего-то иного?

Работа – это место общения, и для человека, в первую очередь, важны отношения с людьми. Зная, чего вы хотите добиться, пересмотрите свои способности и оцените их по всем параметрам. Ведь человек, пытаясь сформировать о себе мнение, задействует все способы восприятия через одежду, манеру держаться, речь, убеждения и т. д.

Заповедь четвертая – «Вы можете быть красивы»

Помимо профессиональных требований в подборе гардероба, нужно учитывать, какие цвета вам подходят и особенности фигуры. В наших силах подобрать одежду, подчеркивающую достоинства и скрывающую недостатки. Внешность можно удачно подчеркнуть, если цвет одежды, волос и кожи будут сочетаться. У большинства людей в нашем городе цвет кожи и волос холодный, если они не окрашены в рыжеватые, медные оттенки. Поэтому цвета хаки, верблюжий или рыже коричневый, в большинстве случаев, сделают лицо уставшим или болезненным, холодные требуют яркого акцента. Здесь важно выбрать цвет не только одежды, но и косметики. Под загорелую кожу подойдут золотистые, коралловые и бронзовые цвета помады. Если вы любите экстравагантность, любите экспериментировать и у вас есть свой взгляд на гармонию – дерзайте. Существует два строгих правила: не используйте чисто розовые помады, если у вас медный цвет волос, и всегда сочетайте румяна с губной помадой.

Заповедь пятая – «Встречают по одежде, а провожают…»

Заканчивая разговор об особенностях профессионального имиджа учителя, можно добавить следующее:

• В вопросах одежды также следует соблюдать субординацию. Вы не должны выглядеть представительнее, чем ваш руководитель. Можно носить одежду дороже, но это не должно бросаться в глаза.

• При работе над внешностью избегайте резких перемен.

• Помните, что одежда должна соответствовать профессии только на рабочем месте и что говорить о себе желательно только необходимое и ничего лишнего.

• Ваш имидж должен быть таким, как будто весь мир заинтересован в вашем процветании, крепком здоровье и прекрасном расположении духа.

Имидж – это философия человеческого общения, и именно от вас зависит, какой тон вы зададите этому общению.

Педагоги – люди, которые всегда на виду, рядом с ними находятся родители, ученики, коллеги. Однако, многие убеждены, что педагогические вузы должны, прежде всего, готовить специалиста, владеющего определенным набором знаний, умений, технологий, а человековедческим дисциплинам отводится второстепенная роль. Такое положение вещей приводит к тому, что молодой педагог не может работать с людьми, в том числе с учениками. Он часто теряет авторитет, потому что неинтересен им как личность. А без этого нет желания учиться. Интерес к личности педагога, таким образом, – средство активизации интереса к предмету. Именно ученики поддерживают педагога, а он дарит им новые знания. Как бы ни был профессионально подготовлен учитель, он просто обязан постоянно совершенствовать свои личностные качества, создавая, таким образом, собственный имидж.

В зарубежной практике не существует каких-либо сомнений в обязательности имиджа педагога, который рассматривается как составная часть культуры профессионального общения. К сожалению, у нас далеко не все учителя заботятся о личном авторитете. Исследования показывают, что учителя в 2 раза занижают значение своего имиджа. По данным социологических исследований, только 19 % учителей удовлетворены своим внешним видом. А ведь имидж – своеобразный человеческий инструментарий, помогающий выстраивать отношения с окружающими. Понятие «имидж» появилось в нашем языке в конце

80-х годов XX в. В перевод с французского и английского языков оно обозначает «образ»: не только мышления, действий и поступков, но и визуальный, зрительный и умение общаться, искусство говорить и, особенно, слушать. Правильно выбранный тон разговора, тембр голоса, изящество движений во многом определяют тот образ, в котором мы предстаем перед учениками и коллегами.

Вместе с образованием, деловыми качествами наша внешность является либо продолжением достоинств, либо еще одной отрицательной чертой, мешающей жизни и карьере. Американский психолог Миллер отобрал фотографии «красивых», «обыкновенных» и «некрасивых» людей. Затем показал эти фотографии взрослым людям и попросил высказаться о внутреннем мире изображенных. Люди оценили «красивых» как более уверенных, счастливых, уравновешенных, энергичных и более богатых духовно, чем других. Психологи называют это «эффектом ореола». И учитель просто обязан использовать его в своей работе, каждый педагог должен быть красивым. Конечно, успешная «самоподача» требует усилий по поддержанию созданного впечатления. Первым шагом на пути к созданию «эффекта ореола» можно считать работу над собственным имиджем. Визуальная привлекательность – первостепенная составная имиджа педагога. Здесь значение имеет цветовая гамма одежды, правильно выполненный макияж, модная стрижка или укладка.

Важной частью имиджа педагога является красноречие, общаясь с учениками, он не должен забывать и о тоне, которым он разговаривает с другими людьми. От этого зависит не только эмоциональный настрой учеников, но и их работоспособность. Так называемый «невербальный» имидж связан с хорошими манерами, под которыми подразумеваются жесты, мимика и позы. Они помогают быстро адаптироваться в любой обстановке, упрощают установление коммуникационных связей с людьми. Нельзя забывать и о том пространстве жизнедеятельности, которое создает каждый человек. Расстановка мебели в нашей квартире, оформление рабочего места, марка машины и просто масса мелочей от фирменной ручки до кейса, которыми мы пользуемся, несут информацию о нас.

Немаловажное значение имеет и ваш образ жизни – то, как люди воспринимают вашу личную жизнь, отношения с окружающими и до-

мочадцами, ваши моральные принципы, достоинство, поведение и характер. Иногда все элементы мощного имиджа на месте, но он все равно не работает. Вам может не хватать самого важного аспекта вашего личного успеха – привлекательности в глазах окружающих.

Привлекательные люди:

• часто и охотно улыбаются;

• обладают хорошим чувством юмора;

• ведут себя естественно;

• веселы;

• часто и охотно говорят комплименты;

• знакомы с этикетом и следуют ему;

• уверены в себе;

• умеют смеяться над собой;

• быстро вызывают человека на разговор о нем самом;

• осознают свои ограниченные возможности и то, что у них нет ответов на все вопросы;

• дружелюбны, с ними легко в общении.

Таким образом, понятие «имидж» может быть применимо не только к человеку, но и к организации, городу и даже к стране. Поэтому имидж любой школы будет определяться образом педагогов, работающих в ней. Формирование личного обаяния сопровождается огромной работой над собой и приносит хорошие результаты: формирует позитивные установки по отношению к вам у окружающих, делает общение с вами приятным и комфортным. Помните поговорку: «Встречают по одежке, провожают по уму?». Для многих людей информация, полученная от внешнего образа, является единственной и на основании этого они выстраивают свои отношения с другими людьми. Чем безупречнее ваш образ, тем легче людям общаться с вами, и тем меньше сил потребуется, чтобы найти общий язык с учениками.

Как формируется имидж профессионала? Что влияет на него? Специалист отличается от профессионала тем, что ориентирован на предмет своей работы. Профессионал же – на работу с реальными проблемами в различных ситуациях, для него важно их решение, и для этого он готов заимствовать из других областей, – из узкого специалиста он становится профессионалом. Профессионал считает частью

своей компетентности коммуникативную составляющую, проще говоря – умение грамотно общаться. Это человек, с которым приятно и «удобно» работать и руководителю, и коллегам.

Профессионально важным качеством стало здоровье. Комплекс регулярных упражнений, составленных с учетом вашего самочувствия, веса и выносливости, сделает вас сильнее и привлекательнее. Поддерживать хорошую спортивную форму не только полезно для здоровья, но и приятно для себя. Для того чтобы успешно продвигаться по ступеням педагогического мастерства, важно быть уверенным в себе человеком и иметь для этого основания. Люди, которые преуспевают в жизни, обычно опираются на свои сильные стороны и спокойно принимают слабые.

Часто люди, которые терпят неудачу, критикуют себя, говоря: «Что со мной происходит? Почему у меня ничего не получается?» В итоге они все больше теряют уверенность в себе. По тому, какие слова мы употребляем, люди судят о нас. На основе общения происходит взаимоотношение между людьми. Чувства и мысли окружающих, так же как и наши, выражаются в словах.

Понаблюдайте за собой и окружающими. Какие слова вы постоянно употребляете в вашей жизни? Как вы отвечаете на вопрос: «Как дела?» Если ответ: «Ничего», то действительно ничего важного и существенного просто не может произойти в вашей жизни. Попробуйте вместо «ничего» отвечать «все в порядке». Обязательно в скором времени вы заметите изменения в своей жизни к лучшему. Нет слов важных и не очень важных, каждое формирует ту реальность, в которой вы живете. Насколько важен имидж для человека, делающего служебную карьеру? Настолько, чтобы стать объектом постоянного внимания. Вы должны знать, что в вашем образе привлекает, а что отталкивает окружающих; за счет чего складывается впечатление о вашей компетентности, надежности, решительности. На некоторые вопросы вы можете найти ответы сами, для решения других вам придется обратиться к профессионалу.

Есть несколько причин, показывающих, что личный имидж является *важной составляющей для роста карьеры:*

• влияет на тех, кто принимает решения в вопросах профессионального роста;

• мы верим тому, что видим;

• многие принимают решения на основе первого впечатления;

• важно хорошо выглядеть и уверенно себя чувствовать.

Для профессионала очень важен эффективный взаимовыгодный контакт с окружающим миром, поэтому *определяющей частью* имиджа являются:

• высокая самооценка, уверенность в себе;

• вера в доброжелательность мира и вера в доброго человека;

• социальная и личная ответственность («я – причина всего положительного и отрицательного в моей жизни»);

• желание меняться и умение рисковать при здоровом чувстве самосохранения»[134].

Измените свою жизненную установку (если она не способствует успеху), свой имидж – и вас ждет успех!

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Каковы исторические корни возникновения в России имиджелогии?

2. Что вкладывают в понятие «имидж» различные исследователи этого феномена? Чем, с Вашей точки зрения, вызвано наличие большого количества порой взаимоисключающих формулировок понятия?

3. Каковы основные характеристики имиджа?

4. Какие функции выполняет имидж?

5. Какие виды имиджа Вам известны?

6. Что такое стратегия и тактика самопредъявления? Какие стратегии самопрезентации Вам известны? Каким стратегиям и почему Вы отдаете предпочтение?

7. Как Вами понимается сущность Я-концепции и как она связана с профессиональной деятельностью учителя? Как влияет Я-концепция личности учителя на его деятельность? Приведите свои аргументы.

8. Какая из форм Я-концепции – реальная или идеальная кажется Вам наиболее приемлемой для деятельности учителя вашей специальности? Почему? Ответ обоснуйте.

9. Назовите основные стили взаимодействия, представленные в психолого-педагогической литературе и школьной практике. Какой из

---

[134] Калюжный, А. А. Психология формирования имиджа учителя. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 222 с.

данных стилей взаимодействия является более приемлемым для вас? Почему?

10. Какие качества личности Вы бы включили в понятие педагогическое мастерство учителя? Приведите свои обоснования и аргументы.

11. Дайте определение понятий «педагогическое мастерство» и «педагогическое творчество». Какое из представленных Вами определений наиболее полно отражает сущность мастера-педагога? Ответ обоснуйте.

12. Какие из характеристик (профессиональная компетентность педагога и эрудиция, педагогическая рефлексия, педагогическое целеполагание, педагогическое мышление и импровизация, педагогическое общение), составляющих имидж педагога, являются, на Ваш взгляд, наиболее приоритетными и почему? Приведите свои аргументы, подтверждающие или опровергающие эти положения.

13. Представьте собственную модель имиджа педагога в целом и учителя вашей специальности в частности. Покажите функционирование этой модели теоретически или практически.

14. Как Вы думаете, почему не всегда внешний образ учителя не совпадает или не соответствует его внутреннему образу? Приведите примеры из художественной литературы и собственной практики.

15. Почему в педагогической и научной литературе формирование личности учителя как человека-творца рассматривается в тесном единстве с понятиями педагогический артистизм и имидж педагога? Приведите свои примеры, утверждающие или опровергающие эти положения.

16. Чем отличается, на ваш взгляд, педагогический артистизм от педагогического имиджа? Приведите свои аргументы, подтверждающие или опровергающие эти положения.

Приложение 1

«Я-КОНЦЕПЦИЯ» И МЕТОДИКИ ЕЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ

«Я-концепция» – первый этап работы в технологии личного обаяния, этап познания и принятия себя, формирования собственного самонастроя на позитивное отношение к миру и к себе: познать себя, принять, полюбить и научиться помогать себе.

Становление личности происходит в процессе социализации. «Личность становится для себя тем, что она есть в себе, через то, что она предъявляет для других. Это процесс становления личности. За всеми высшими функциями, их отношениями генетически стоят социальные отношения, реальные отношения людей» (Л. С. Выготский).

Велико значение взаимодействия развивающейся личности с другими людьми. Самосознание и ценностная ориентация личности зеркально отражают реакции на неё окружающих людей. «Подобно тому как мы видим в зеркале свои лицо, фигуру, одежду (и они представляют для нас интерес, потому что принадлежат нам), так и в своём воображении мы пытаемся представить, как в мыслях других людей отражаются наша внешность, манеры, цели, поступки, характер, друзья... – и это определённым образом действует на нас». Так в процессе социализации **у** человека формируется его «Я-концепция».

Что же такое «Я-концепция»?

Р. Бернс даёт следующее определение: ***«Я-концепция» – это совокупность всех представлений индивида о себе, сопряжённая с его отношением к себе или к отдельным своим качествам, это называют самооценкой». Самооценка отражает степень развития у человека чувства самоуважения, ощущения собственной ценности и позитивного отношения ко всему тому, что входит в сферу его «Я».***

Из чего состоит «Я-концепция»? Что происходит с личностью при работе над своей «Я-концепцией»? Как настроиться на достижение успеха? Что даёт индивиду положительная «Я-концепция»?

Как указывают многие авторы, ***положительная*** «Я-концепция» определяется тремя факторами: твёрдой убеждённостью в том, что вы импонируете другим людям, уверенностью в способности к тому или иному виду деятельности и чувством собственной значимости.

Описательную составляющую «Я-концепции» часто называют *образом Я,* или *картиной Я.* Составляющую, связанную с отношением к себе или к отдельным своим качествам, называют *самооценкой*, или *принятием себя*. «Я-концепцию», в сущности, определяет индивид: что он о себе думает, как смотрит на свое деятельное начало и возможности развития в будущем.

Выделение описательной и оценочной составляющих позволяет рассматривать «Я-концепцию» как совокупность установок, направленных на самого себя. Установка включает три главных элемента:

1. Убеждение индивида: оно может быть как обоснованным, так и необоснованным (когнитивная составляющая установки).

2. Эмоциональное отношение к этому убеждению (эмоционально-оценочная составляющая).

3. Соответствующая реакция, которая может выражаться в поступках (поведенческая составляющая).

Применительно к «Я-концепции» эти три элемента установки можно конкретизировать следующим образом:

1. Образ Я – представление индивида о самом себе,

2. Самооценка – аффективная оценка этого представления, которая может обладать различной интенсивностью, поскольку конкретные черты образа Я могут вызывать более или менее сильные эмоции, связанные с их принятием или осуждением.

3. Потенциальная поведенческая реакция, то есть те конкретные действия, которые могут быть вызваны образом Я и самооценкой.

Предметом самовосприятия и самооценки индивида могут стать его тело, имидж, манеры, способности, социальные отношения и множество других личностных проявлений.

Сосредоточимся на трёх основных составляющих «Я-концепции».

Когнитивная составляющая «Я-концепции»

Представления индивида о самом себе кажутся ему значимыми независимо от того, основываются ли они на объективном знании или субъективном мнении, истинны или ложны. Конкретные способы самовосприятия, ведущего к формированию образа Я, могут быть самыми разнообразными.

Если перед нами стоит задача описать какого-то индивида, мы будем использовать прилагательные: «надёжный», «общительный», «сильный», «совестливый» и т. д. Всё это – абстрактные характеристики, которые никак не связаны с конкретным событием или ситуацией. Как элементы обобщённого образа индивида они отражают, с одной стороны, устойчивые тенденции в его поведении, а с другой – избирательность нашего восприятия. То же самое происходит, когда мы

описываем самих себя: мы в словах пытаемся выразить основные характеристики нашего привычного самовосприятия. Их можно перечислять до бесконечности, ибо к ним относят любые атрибутивные, ролевые, статусные, психологические характеристики индивида, например, описание его имущества, жизненных целей и т. п. Все они входят в образ Я с различным удельным весом: одни представляются индивиду более значимыми, другие – менее. Причём значимость элементов самоописания и соответственно их иерархия могут меняться в зависимости от контекста, жизненного опыта индивида или просто под влиянием момента. Такого рода самоописания –способ охарактеризовать неповторимость каждой личности посредством сочетания её отдельных черт.

Оценочная составляющая «Я-концепции»

Качества, которые мы приписываем собственной личности, далеко не всегда объективны и с ними не всегда готовы согласиться другие люди. Не вызовут разногласий лишь возраст, пол, рост, профессия и некоторые другие данные, обладающие достаточной неоспоримостью. В основном же в попытках охарактеризовать себя присутствует сильный личностный оценочный момент. Иными словами, ***«Я-концепция» – это не только констатация, описание черт своей личности, но и вся совокупность их оценочных характеристик и связанных с ними переживаний***. Даже такие на первый взгляд объективные показатели, как рост или возраст, для разных людей могут иметь различное значение, обусловленное общей структурой их «Я-концепции». Скажем, достижение сорокалетнего возраста одни считают порой расцвета, а другие – началом старения. Рост 170 см одни мужчины воспринимают как приемлемый, даже оптимальный, другим он кажется недостаточным. Всё это можно объяснить бытующими стереотипами в социуме. Например, чрезмерная полнота повсеместно считается нежелательной, и люди, кажущиеся себе слишком толстыми (хотя они вовсе не являются таковыми в глазах других), нередко приходят к ощущению своей неполноценности, ибо человеку свойственно переносить внешнюю дефектность на личность в целом. Если человек обладает непривлекательной внешностью, физическими недостатками, социально неадекватен (даже если ему это только кажется), то он ощущает негативные реакции окружающих (часто тоже только кажущиеся), сопровож-

дающие его при любом взаимодействии с социальной средой. Так, социальное окружение существенно осложняет развитие позитивной «Я-концепции». Даже эмоционально нейтральные характеристики собственной личности обычно содержат в себе скрытую оценку.

Возьмите любые из ваших собственных характеристик. Воздействует ли обладание этими качествами на ваше поведение в свете значимых для вас социальных, групповых или индивидуальных ценностей? Вне всякого сомнения.

Человек усваивает оценочный смысл различных характеристик, присутствующих в его «Я-концепции». При этом новые оценки могут изменять значение усвоенных прежде.

Таким образом, самооценка не постоянна, она изменяется в зависимости от обстоятельств. Источник оценочных представлений индивида о себе – его социокультурное окружение. Например, слова «скучный», «толстый», «ленивый» содержат изначально негативную оценку, в то время как «умный», «смелый», «надёжный» – позитивную. Источником оценочных представлений индивида могут быть также социальные реакции на какие-то его проявления и самонаблюдения. Самооценка отражает степень развития у индивида чувства самоуважения, ощущения собственной ценности и позитивного отношения ко всему тому, что входит в сферу его Я. Поэтому низкая самооценка предполагает неприятие себя, самоотрицание, негативное отношение к своей личности. Работая своей «Я-концепцией», с помощью такого метода, как самовнушение (мини-гимн «Я-любимый!»), можно повысить заниженную самооценку.

Самооценка проявляется в сознательных суждениях индивида, в которых он пытается сформулировать свою значимость. Она скрыто или явно присутствует в любом самоописании. Это нашло своё отражение в методике «Я-концепция». Всякая попытка себя охарактеризовать содержит оценочный элемент, определяемый общепризнанными нормами, критериями и целями, представлениями об уровнях достижений, моральными принципами, правилами поведения и т. д.

Для понимания самооценки важны три момента.

Первое. Важную роль в её формировании играет сопоставление образа реального Я с образом идеального Я – представлением о том, каким человек хотел бы быть. Это сопоставление часто присутствует в психотерапевтической методике «Я-концепция», где высокая степень

совпадения реального Я с идеальным считается важным показателем психического здоровья. В классической концепции Джемса (1890) представление об актуализации идеального Я положено в основу понятия самооценки, которое определяется как математическое отношение реальных достижений индивида к его притязаниям. Итак, кто достигает в реальности характеристик, определяющих для него идеальный образ Я, тот должен иметь высокую самооценку. Если же человек ощущает разрыв между этими характеристиками и реальностью своих достижений, его самооценка, по всей вероятности, будет низкой.

Второй фактор формирования самооценки связан с интериоризацией (присвоением) социальных реакций на данного индивида. Иными словами, человек склонен оценивать себя так, как, по его мнению, его оценивают другие.

Наконец, индивид оценивает успешность собственных действий и проявлений через призму своей идентичности. Он испытывает удовлетворение не от того, что он просто что-то делает хорошо, а от того, что он избрал определённое дело и именно его делает хорошо. В целом картина выглядит таким образом: люди прилагают большие усилия для того, чтобы с наибольшим успехом «вписаться» в структуру общества.

Самооценка всегда носит субъективный характер независимо от того, лежат ли в её основе собственные суждения индивида о себе или интерпретации суждений других людей, индивидуальные идеалы или культурно заданные стандарты.

Поведенческая составляющая «Я-концепции»

Всякая установка – это эмоционально окрашенное убеждение, связанное с определённым объектом. Особенность «Я-концепции» как комплекса установок в том, что объектом в данном случае является сам носитель установки. Благодаря этой самонаправленности все эмоции и оценки, связанные с образом Я, очень сильны и устойчивы. Не придавать значения отношению к тебе другого человека достаточно просто: для этого существует богатый арсенал средств психологической защиты. Например, если вам не нравится покрой моего нового костюма, я всегда могу убедить себя в том, что у вас нет вкуса, что вы не знаете последней моды, или придумать любую другую отговорку, ограждающую меня от неприятных суждений. Но если речь идёт об отношении к самому себе, то простые вербальные манипуляции здесь могут оказаться бессильными. Человек, уставший от повседневных дел, может

взять отпуск, сменить работу, уехать в другой город или каким-то иным способом изменить ситуацию. Но может ли он убежать от самого себя?

Значение «Я-концепции» в том, что она способствует достижению внутренней согласованности личности, определяет интерпретацию опыта и служит источником ожиданий.

Существуют исследования по теории личности, основанные на концепции, согласно которой человек всегда идет по пути достижения максимальной внутренней согласованности. Представления, чувства, идеи, вступающие в противоречие с другими представлениями, чувствами или идеями индивида, дегармонизируют личность, создают психологический дискомфорт. Вслед за Фестингером (1957) психологи называют такое состояние когнитивным диссонансом. Чтобы восстановить утраченное состояние внутренней гармонии, индивид готов к различным действиям. Так, он может либо отказаться видеть вещи такими, какие они есть, и верить людям, сообщающим ему что-то о нём самом, либо стремиться изменить каким-то образом себя и окружающих. Существенный фактор внутренней согласованности – то, что индивид думает о самом себе, в своих действиях он руководствуется самовосприятием.

Противоречивый опыт, вносящий рассогласование в структуру личности, может усваиваться также и с помощью защитно-психологических механизмов, например, рационализации. Эти механизмы позволяют удерживать «Я-концепцию». Главная идея в подходе К. Роджерса к пониманию «Я-концепции» связана с использованием индивидом механизмов психологической защиты, необходимых, чтобы преодолеть диссонанс между непосредственным его опытом и «Я-концепцией». Поведение рассматривается Роджерсом как попытка достичь согласованности «Я-концепции». Реагируя на состояние такого диссонанса как на угрозу, возникающую вследствие переживаний, противоречащих «Я-концепции», индивид использует один из двух защитных механизмов – искажение или отрицание. Искажение используется, чтобы изменить личностную значимость переживания; отрицание как бы устраняет сам факт наличия переживания. К. Роджерс особенно выделяет первый механизм – искажение. Оно направлено к тому, чтобы привести непосредственные переживания индивида в соответствие с

его личностным, интегральным Я. События оцениваются не объективно, сами по себе; значение им придаёт отягощенный прошлым опытом индивид, заботящийся о сохранении своей «Я-концепции». Вслед за К. Роджерсом мы используем клиентцентрированную терапию как метод, направленный к тому, чтобы модифицировать состояние «Я-концепции» для устранения диссонанса между нею и непосредственными переживаниями индивида. В результате невротический синдром устраняется и достигается состояние психологической адаптации.

Если непосредственные переживания блокируются или искажаются и становится невозможным их адекватное подключение к «Я-концепции», возникает дезадаптация. К. Роджерс рассматривает дезадаптацию как состояние несоответствия, внутреннего диссонанса, причём главный его источник заключается в потенциальном конфликте между личностными установками и непосредственным опытом индивида. Такое несоответствие может возникнуть в тех случаях, когда «Я-концепция» чрезмерно обусловлена ценностями и представлениями, исходящими от других людей и интернализованными индивидом. Внутренний конфликт такого рода возникает у человека в том случае, если его «Я-концепция» сильно акцентирует любовь к другим людям и заботу о них, а жизненная ситуация такова, что он находится в агрессивном состоянии под воздействием фрустрации. Эти чувства могут блокироваться, поскольку «Я-концепция» не может смириться с мыслью о том, что человек способен испытывать ненависть.

Суть развитой Фестингером теории когнитивного диссонанса в том, что индивид не может примириться с несогласованными образами Я и вынужден искать способ устранить возникающее противоречие, прибегая, например, к рационализации. Однако внутренние противоречия «Я-концепции» достаточно часто становятся источником стресса, так как человеку всё же свойственна способность реально оценивать ситуацию.

Имиджмейкеру необходимо помнить, что по-настоящему понять мотивы поведения другого человека, увидеть мир его глазами можно, только поставив себя на его место.

Будучи существом общественным, человек не может не принимать социальные и культурные роли, стандарты и оценки, определяемые условиями его жизни. Он становится объектом не только собственных оценок и суждений, но оценок и суждений других людей.

Если человек стремится получить одобрение окружающих, он должен соответствовать общепринятым стандартам.

Обратимся ещё раз к функциям «Я-концепции»:

- способствует достижению внутренней согласованности личности;
- определяет интерпретацию опыта;
- является источником ожиданий.

Рассмотрим «Я-концепцию» как источник интерпретации опыта. Два человека, столкнувшись с одной и той же ситуацией, воспринимают её по-разному. Когда в автобусе молодой человек уступает место женщине, она может либо увидеть в этом проявление воспитанности, либо заподозрить обидный намёк на свой возраст, либо воспринять это как попытку флирта. Каждая из этих интерпретаций теснейшим образом связана с «Я-концепцией» этой женщины.

У индивида существует устойчивая тенденция строить на основе собственных представлений о себе не только своё поведение, но и интерпретацию индивидуального опыта. Поэтому сформированная «Я-концепция» выступает как активное начало – и изменить её бывает чрезвычайно трудно.

Как совокупность ожиданий «Я-концепция» определяет, как будет действовать индивид в конкретной ситуации и как он будет интерпретировать действия других. Эта функция «Я-концепции» определяет также и представления человека о том, что должно произойти.

Таким образом, можно определить три модальности самоустановок:

Реальное Я – установки, связанные с тем, как индивид воспринимает свои актуальные способности, роли, свой актуальный статус, то есть его представления о том, каков он на самом деле.

Зеркальное (социальное) Я – установки, связанные с представлениями индивида о том, как его видят другие.

Идеальное Я – установки, связанные с представлениями индивида о том, каким бы он хотел стать.

Внешние данные личности и «Я-концепция»

Имиджмейкер, работающий с «Я-концепцией», не может не учитывать внешние данные своего клиента. Это важнейшие источники формирования представления о своем Я наряду с половым отождеств-

лением, которое сохраняет своё значение в течение всей жизни и является первичным элементом «Я-концепции». Во все времена в разных культурах возникали различные представления об идеальных размерах и пропорциях человеческого тела, предпочтение, как правило, отдавалось крупным мужчинам и относительно небольшим женщинам. Положительная оценка своего внешнего облика в сознании человека, а также в суждениях окружающих может существенно повлиять на позитивность его «Я-концепции», отрицательная же оценка влечёт за собой существенное снижение общей самооценки.

Установлено, что степень удовлетворённости различными характеристиками своего тела значимо коррелирует с общей самооценкой. «Тощий», «толстяк», «очкарик», «не такой высокий, как его брат», «нет таких вьющихся, великолепных волос, как у сестры» – подобные суждения, по мере того как они включаются в образ Я, могут отрицательно влиять на общую самооценку. Рост человека, его вес, телосложение, состояние здоровья, зрение, цвет лица и т. д. способны стать ведущими составляющими его отношения к себе, главными факторами, определяющими чувство собственной ценности, адекватности и приемлемости своей личности. Тело – зримая и ощутимая часть нашего Я. Мы чувствуем, видим, слышим самих себя и никогда не в состоянии отрешиться от своего тела. К тому же оно выставлено на постоянное публичное обозрение. Низкорослый ребёнок, носящий очки, живёт в совершенно ином мире, чем его высокий, атлетически сложенный сверстник.

Задумайтесь на минуту над тем, как мы реагируем при первой встрече на невысокого толстяка или же на необыкновенно длинного и худого человека. Мы предполагаем, что они обладают целым рядом специфических личностных черт, ждём от них определённого поведения. Более того, мы готовы усматривать в их поведении особенности, подтверждающие наши ожидания. Но для этого человека ваши вербальные и невербальные реакции выступают как проявление универсальных установок культуры; тем самым действия обеих сторон способствуют упрочению стереотипов.

Рассмотрим возможности имиджмейкера в работе над образом тела как источником развития «Я-концепции». В литературе по самовосприятию можно встретить два термина: *схема тела* и *образ тела.*

Схема тела, определяющая его границы и расположение отдельных частей, возникает под действием сенсорных импульсов и удерживается в коре головного мозга. В отличие от этого образ тела содержит в первую очередь оценку своего физического Я. Имиджмейкер, определив вместе с клиентом образ его тела, в дальнейшем может конструировать имидж, исходя из индивидуальных особенностей, подбирая наилучшие линии для его формы, скрывающие недостатки, подчёркивающие достоинства.

Все мы имеем какое-то представление о своей внешности, которое не сводится к зеркальному отражению и в большей или меньшей степени соответствует реальной структуре нашего тела. Будучи явлением чисто психологическим, образ тела включает в себя также и наше представление о себе в физиологическом и социальном плане.

Сложное соединение психологических факторов, влияющих на структуру образа тела, можно представить следующим образом:

1. Реальное субъективное восприятие тела с точки зрения функциональной способности в целом.

2. Интериоризированные психологические факторы, возникающие в связи с эмоциональными переживаниями индивида различных жизненных ситуаций.

3. Социальные факторы: реакции окружающих на индивида и его интерпретация этих реакций.

4. Идеальный образ тела, суммирующий отношение индивида к своему телу, который возникает в результате конкретных наблюдений, сравнений и отождествлений с телесными качествами других людей.

Любые изменения, связанные с телом и внешностью человека, могут вносить существенные коррективы в его представления о себе в результате действия того или иного из этих факторов.

Внешний облик и половая самоидентичность

Результаты исследования физической привлекательности, которая тесно связана с состоянием психического здоровья индивида, свидетельствуют: физическая привлекательность для женщин более значима, чем для мужчин. В социальном плане привлекательная женщина может рассчитывать на больший выигрыш от производимого ею впечатления, чем привлекательный мужчина.

Исследования говорят также о том, что стереотипу мужественности соответствует мезоморфный тип, а стереотипу женственности – эктоморфный.

Мезоморфный тип телосложения считается идеальным типом мужской фигуры и ассоциируется с культурным эталоном.

Эктоморфный тип женской фигуры соответствует идеальному образу женского тела. Это объясняется стереотипным представлением, согласно которому стройность – признак внешней привлекательности женщины. По аналогии легко прийти к заключению, что сексуально-ролевые черты женственности ассоциируются именно с идеальным образом женского тела.

Из сказанного, однако, не следует, что тип телосложения индивида обязательно влияет на формирование его положительной «Я-концепции» и что люди реагируют друг на друга в соответствии с устойчивыми стереотипами.

Методика определения «Я-концепции»

Человек живёт среди людей и на протяжении всей своей жизни испытывает их влияние. В нас звучат голоса близких, которые мы запомнили с детства, голоса учителей и многих других встретившихся нам в жизни людей. Представления о добре и зле, оценка поступков и обстоятельств, наши взгляды и суждения сложились в контакте (или же в споре, конфронтации) с другими. Когда звучащие в нас голоса перебивают друг друга, несогласованны и противоречивы, нам трудно принять решение и вообще понять себя.

Может сложиться неправильная жизненная программа, которая не осознаётся, в которую человек сознательно не вносит коррективы. Люди живут как бы с чужого голоса – и это неправильно. Ещё неправильнее не хотеть ничего об этом знать. Те, кто не хотят ничего в себе менять, всё равно не смогут не измениться, хотя бы потому, что время меняет нас, не спрашивая ни совета, ни разрешения.

Упражнение «Мое самовосприятие» (по Р. Бернсу)

Цель этого задания – проанализировать свой психологический портрет, определить, что Вы о себе знаете и как к себе относитесь.

Взгляните на схему. Какие из приведённых характеристик Вы можете отнести к себе? Отметьте, какие из них, на Ваш взгляд, наиболее устойчивы для Вас?

Я счастливый У меня ничего не ладится Я тугодум Я неуклюжий Я зануда Я неудачник Я добросовестный Я обманщик Я интроверт Я фантазер Я оптимист Я человек надежный Я раздражительный Я хороший друг Я подвержен настроению Я общительный Я религиозный Я умный Я слабый Я опрометчивый

Теперь распределите выделенные характеристики по трём столбцам, выражающим Ваше отношение к собственным качествам:

Меня это радует

Мне это безразлично

Мне это неприятно

Много ли нашлось характеристик, которые Вас удовлетворяют? Будем надеяться, что большинство. Если это так, то у Вас высокое самовосприятие.

Упражнение «Я-реалъное»

Цель этого упражнения – показать возможности самоисследования и расширить представления о себе.

1. Задайте себе вопрос: «Кто я?» и запишите 10 первых пришедших в голову ответов.

2. Представьте себе значимого человека для Вас, какую характеристику он дал бы Вам? Запишите 10 ответов.

3. Сопоставьте и сравните ответы 1-го и 2-го пунктов.

Упражнение «Я-идеалъное»

Цель этого упражнения – исследовать свой прошлый опыт, обнаружить упущенные возможности, найти способы их реализации и т.д.

Задайте себе вопрос: «Кем бы я мог стать, если реализовал бы все свои возможности?» и запишите 10 ответов.

Польская поговорка гласит: «Хорошее мнение о себе – половина счастья».

Упражнение «Мои жизненные планы»

Составьте для себя список желаемых результатов и расположите его в порядке убывания ценности каждого. Ответьте на вопросы: Чего я уже добился? (Мой успех.) Чего хочу добиться в ближайшее время? Мои глобальные цели?

Это и будет Вашей жизненной программой в осуществлении себя.

Формула оптимизма

«Я-концепция» – это мини-гимн самому себе, любви к себе, что выступает субъективным аспектом самовнушения. Подготовка и разучивание мини-гимна «Я – чудо!».

1. Прочитайте текст.
2. Прочитайте выразительно ещё два раза, делая упор на те слова, которые особенно приятны.
3. Внесите коррективы в гимн, какие пожелаете, чтобы он был более обдуман и носил личностный смысл, стимулировал Ваше хорошее настроение.
4. Ещё раз прочитайте про себя.
5. Прочитайте вслух свой гимн «Я – чудо!
6. Повторять гимн себе любимому надо каждый день 3 раза с перерывом 15-30 сек. При необходимости – чаще.

Предлагаем Вам примерный мини-гимн «Я – чудо!». Вы можете написать свой и разучить его.

Мини-гимн «Я – чудо!»

Я счастливый человек! Я самый счастливый человек на свете! У меня хорошее настроение! У меня всегда хорошее настроение! У меня отличное настроение!

Мои глаза излучают счастье! Моя походка излучает счастье! Я весь излучаю счастье! Я живу – и поэтому я счастлив!

Я оптимист! Солнце для меня всегда самое яркое, а небо самое голубое!

На меня можно всегда положиться. Я не подведу!

Я умею дружить. Благо семьи – приоритет для меня! Я внимательный и заботливый. Меня ценят и уважают мои друзья, близкие и коллеги. Со мной всегда легко и весело.

Я общительный. Ко мне тянутся люди. Со мной интересно и спокойно.

Я постоянно над собой работаю. Я доказываю это своим делом, умением дорожить своим достоинством, семейной честью.

Я благодарю своих родителей за жизнь и радость общения!

Приложение 2

ТЕСТ НА ОЦЕНКУ УРОВНЯ КОНФЛИКНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Типы конфликтных личностей

Личность демонстративного типа. Хочет быть в центре внимания. Любит хорошо выглядеть в глазах других. Ее отношение к людям определяется тем, как она к ней относятся. Ей легко даются поверхностные конфликты, любуется своими страданиями и стойкостью. Хорошо приспосабливается к различным ситуациям. Рациональное поведение выражено слабо. Налицо поведение эмоциональное. Планирование своей деятельности осуществляет ситуативно и слабо воплощает его в жизнь. Кропотливой систематической работы избегает. Не уходит от конфликтов, в ситуации конфликтного взаимодействия чувствует себя неплохо. Часто оказывается источником конфликта, но не считает себя таковым.

Личность ригидного типа. Подозрительна. Обладает завышенной самооценкой. Постоянно требуется подтверждение собственной значимости. Часто не учитывает изменения ситуации и обстоятельств. Прямолинейна и негибка. С большим трудом принимает точку зрения окружающих, не очень считается с их мнением. Выражение почтения со стороны окружающих воспринимает как должное. Выражение недоброжелательства со стороны окружающих воспринимается ей как обида. Малокритична по отношению к своим поступкам. Болезненно обидчива, повышенно чувствительна по отношению к мнимым или действительным несправедливостям.

Личность неуправляемого типа. Импульсивна, недостаточно контролирует себя. Поведение такого человека плохо предсказуемо. Ведет себя вызывающе, агрессивно. Часто в запале не обращает внимание на общепринятые нормы. Характерен высокий уровень притязаний. Несамокритична во многих неудачах, неприятностях склонна обвинить других. Не может грамотно спланировать свою деятельность или последовательно претворить планы в жизнь. Недостаточно развита способность соотносить свои поступки с целями и обстоятельствами. Из прошлого опыта (даже горького) извлекает мало пользы на будущее.

Личность сверхточного типа. Скрупулезно относится к работе. Предъявляет повышенное требование к себе, к окружающим, причем

делает это так, что людям, с которыми она работает, кажется, что она придирается. Обладает повышенной тревожностью. Чрезмерно чувствительна к деталям. Склонна придавать излишнее значение замечаниям окружающих. Иногда вдруг порывает отношения с друзьями, знакомыми, потому что ей кажется, что ее обидели. Страдает от себя сама, переживает свои просчеты, неудачи, подчас расплачивается за них даже болезнями (бессонницей, головными болями и т. п.), не обладает достаточной силой воли. Не задумывается глубоко над последствиями своих поступков и причинами поступков окружающих.

Личность бесконфликтного типа. Неустойчива в оценках и мнениях. Обладает легкой внушаемостью. Внутренне противоречива. Характерна некоторая непоследовательность поведения. Ориентируется на сиюминутный успех в ситуациях. Недостаточно хорошо видит перспективу. Зависит от мнения окружающих, особенно лидеров. Излишне стремится к компромиссу. Не обладает достаточной силой воли. Не задумывается глубоко над последствиями своих поступков и причинами поступков окружающих. Конфликтность – не вина, а беда таких личностей.

Тест на оценку уровня конфликтности личности

При ответе на вопросы теста из трех предлагаемых вариантов ответа выберите один и запишите его. Например: 1 а, 2 б, 3 в.

1. Характерно ли для вас стремление к превосходству, т. е. к тому, чтобы подчинить своей воли других?

а) нет;

б) когда как;

в) да.

2. Есть ли в вашем коллективе люди, которые вас побаиваются, а, возможно, и ненавидят?

а) да;

б) затрудняюсь ответить;

в) нет.

3. Кто вы в большей степени?

а) пацифист;

б) принципиальный;

в) предприимчивый.

4. Как часто вам приходилось выступать с критическими суждениями?

а) часто;

б) периодически;

в) редко.

5. Что для вас было бы наиболее характерно, если бы вы возглавили новый коллектив?

а) разработал бы программы работы коллектива на год вперед и убедил коллектив в ее целесообразности;

б) определил, кто есть кто, и установил бы контакт с лидерами;

в) чаще советовался бы с людьми.

6. В случае неудач, какое состояние для вас наиболее характерно?

а) пессимизм;

б) плохое настроение;

в) обида на самого себя.

7. Характерно ли для вас отстаивать и соблюдать традиции коллектива?

а) да;

б) скорее всего да;

в) нет.

8. Относите ли вы себя к людям, которым лучше сказать горькую правду в глаза, чем промолчать?

а) да;

б) скорее всего да;

в) нет.

9. Из трех личных качеств выберете то, с которым вы больше всего боретесь:

а) раздражительность;

б) обидчивость;

в) нетерпеливость к критике других.

10. Кто вы с точки зрения сотрудников:

а) аутсайдер;

б) лидер;

в) генератор идей.

11. Каким человеком вас считают друзья?

а) экстравагантным;

б) оптимистом;

в) настойчивым.

12. С чем вам чаще всего приходится бороться?

а) несправедливостью;

б) бюрократизмом;

в) эгоизмом.

13. Что для вас наиболее характерно?

а) недооцениваю свои способности;

б) оцениваю свои способности достаточно объективно;

в) переоцениваю свои способности.

14. Что приводит вас к столкновению и конфликту с людьми чаще всего?

а) излишняя инициативность;

б) излишняя критичность;

в) излишняя прямолинейность.

Если вы набрали более 36 баллов, это еще не означает, что вы принадлежите к какому-либо из описанных выше типов конфликтных личностей, но, скорее всего, характер у вас не из легких. Вам бывает трудно прийти к согласию не только с другими, но и с самом собой. Более того, отсутствие согласия с самим собой и является причиной вашей конфликтности.

Люди, эффективно решающие внутриличностные конфликты, находящие пути к согласию с собой, обладают следующими навыками и способностями:

• сохранять верность своим принципам, несмотря на противоположные мнения других, в сочетании с достаточной гибкостью и умением изменить свое мнение, если оно ошибочно;

• действовать по своему усмотрению, не испытывая вины или неудобства в случае неодобрения со стороны других;

• не тратить время на чрезмерное беспокойство о вчерашнем и завтрашнем дне;

• сохранять уверенность в своих способностях, несмотря на временные неудачи и трудности;

• ценить в каждом человеке личность и чувство полезности для других, независимо от уровня его способностей и занимаемого положения;

• уметь отстаивать свою правоту и соглашаться с мнением других;

• принимать похвалу и комплименты без притворной скромности;

• оказывать сопротивление;

• понимать свои и чужие чувства, умения подавлять свои желания;

• получать удовольствие от самой разнообразной деятельности, включая работу, игру, общение с друзьями, творческое самовыражение или отдых;

• чуткое отношение к нуждам людей, соблюдение принятых норм;

• находить в людях хорошее, верить в их порядочность, несмотря на недостатки.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В процессе практической педагогической деятельности каждый учитель не просто использует, а творчески преобразует педагогические технологии, методические рекомендации, к которым он обращался при подготовке к уроку или воспитательному делу. Поэтому почти невозможно составить набор теоретических и методических материалов, который подошел бы любому учителю и вполне удовлетворил бы его. В учебном пособии материалы, которые могут быть полезны студентам на практике, представлены одновременно с избытком и недостатком. Избыток заключается в большом объеме, большом количестве предложенных схем анализа, методик исследования, образовательных технологий. Разумеется, совершенно невозможно все их применить во время практики. Здесь главное – сделать правильный выбор, который поможет и учителю и его ученикам. Вместе с тем пособие и недостаточно по объему и содержанию. Не все предложенные исследовательские методики и образовательные технологии сопровождаются конкретными примерами. И даже там, где есть примеры, не хватает вариантов для разных возрастов, разных предметов, разных образовательных задач. По сути дела, все студенты, которые начинают заниматься практической педагогической деятельностью, должны стать соавторами и продолжателями пособия, предназначенного для сопровождения практики. От творчества и мастерства молодых педагогов во многом зависит прогресс и технологической и теоретической сторон данного педагогического сопровождения.

Желаем Вам радости педагогического творчества, успехов в преподавательской и исследовательской деятельности!

СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анцупов, А. Я. Конфликтология: Учебник для вузов / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – М.: ЮНИТИ, 2000. – 551 с.
2. Байденко, В. И. Компетенции: к освоению компетентностного подхода. Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы»: лекция в слайдах : авт. версия / В. И. Байденко. – М. : Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2004. – 30 с.; 15 х 21см. – (Серия : Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы» / М-во образования и науки Рос. Федерации, Исслед. центр пробл. качества подгот. специалистов Моск. ин-та стали и сплавов (технод. ун-т), Каф. систем. исслед. образования).
3. Бельский, В. Ю., Золкин, А. Л. Современное образование: новации и традиции [Текст] // Вестник Московского университета МВД России. – 2020. – № 1. – С. 247-250.
4. Биггл-младший Ллойд Какая прелестная школа !.. [Электронный ресурс]. – URL: ttps://www.litmir.me/br/?b=42560&p=1
5. Бодалев, А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 328 с.
6. Болотов, В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе [Текст] / В. А. Болотов, В. В. Сериков. – Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.
7. Бордовская, Н. В., Реан, А. А. Педагогика [Текст] : учебник для вузов – СПб. : Издательство “ Питер”, 2000. – 304 с.
8. Валкер, Д. Тренинг разрешения конфликтов (для начальной школы) Как нам договориться? Практическое руководство по ненасильственному разрешению конфликтов / Д. Валкер. Пер. с нем. Р. С. Эйвадиса. – СПб.: «Светлячок»; «Речь», 2001. – 128 с.
9. Гришина, Н. В. Психология конфликта. 2-е изд. / Н. В. Гришина. – СПб.: Питер, 2008. – 544 с.
10. Громова, О. Н. Конфликтология / О. Н. Громова. – М.: Экмос. 2000. – 319 с.

11. Дидактика средней школы [Текст] : Некоторые проблемы соврем. дидактики : [Учеб. пособие для пед. ин-тов] / Под ред. М. А. Данилова и М. Н. Скаткина. – Москва : Просвещение, 1975. – 303 с.; 22 см. Дмитриев, А. В. Конфликтология: Учебное пособие / А. В. Дмитриев. – М.: Гардарики. 2000. – 320 с.

12. Добрович, А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения / А. Б. Добрович. – М.: Просвещение, 1987. – 207 с.

13. Дорошенко, С. И. Современные модели школьного образования : учеб. пособие / С. И. Дорошенко, Ю. И. Дорошенко ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2017. – 124 с.

14. Дорошенко, С. И. Междисциплинарные проекты в школьном образовании: учеб. пособие / С. И. Дорошенко ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2019. – 204 с.

15. Дрозд, К. В. Актуальные вопросы педагогики и образования: воспитательный аспект: Учеб.-метод. пособие / К. В. Дрозд ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2015. – 324 с.

16. Елагина, В. С. Основы педагогического общения: учебное пособие: курс лекций для студентов педагогических вузов. 2-е изд. / В. С. Елагина, Е. Ю. Немудрая. – Челябинск: НП Инновационный центр «РОСТ», 2012. – 184 с.

17. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – № 5. – 2003. – С. 34-42.

18. Зимняя, И. А. Педагогическая психология. Учебник для вузов / И. А. Зимняя. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384 с.

19. Зинченко, В. П. Психологическая педагогика. Материалы к курсу лекций / В. П. Зинченко. – Самара: Изд-во Самарского гос. пед. ун-та, 1998. – 216 с.

20. Иванова, Е. О. Компетентностный подход в соотношении со знаниево-ориентированным и культурологическим. // Интернет-журнал «Эйдос». – 2007. – 30 сентября. – [Электронный ресурс]. – URL: http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-23.htm.

21. Игра-квест как форма образовательной деятельности со старшими дошкольниками [Электронный ресурс] – URL: http://cyberleninka.ru Режим доступа: http://cyberleninka.ru/article/n/igra-kvest-kak-forma-obrazovatelnoy-deyatelnosti-so-starshimi-doshkolnikami (Дата обращения 13.04.2021).

22. Измайлова, М. А. Деловое общение [текст]: Учебное пособие / М. А. Измайлова. – М.: Издательско-торговая компания «Дашков и К», 2009. – 252с.

23. Имидж педагога: Учебное пособие. (Электронное издание) / Е. Ю. Сысоева. – Самара: Изд-во Самарского университета, 2019. – [Электронный ресурс] – URL: http://repo.ssau.ru/handle/Uchebnye-izdaniya/Imidzh-pedagoga-Elektronnyi-resurs-ucheb-posobie-77295 (Дата обращения 13.04.2021).

24. Имиджелогия : Как нравиться людям : Учеб. пособие / [В. М. Шепель – сост., науч. ред.]. – М. : Нар. образование, 2002. – 575 с.

25. Каган, М. С. Мир общения: Проблема межличностных отношений / М. С. Каган. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.

26. Калюжный, А. А. Психология формирования имиджа учителя / А. А. Калюжный. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 222 с. : табл.; 21 см. – (Библиотека руководителя образовательного учреждения)

27. Кан-Калик, В. А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя / В. А. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.

28. Квест-игра [Электронный ресурс] – URL: http://dohcolonoc.ru/stati/10477-kvest-igra.html (Дата обращения 13.04.2021).

29. Киршбаум, Э. И. Психологическая защита / Э. И. Киршбаум, А. И. Еремеева. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2005. – 176 с.

30. Кларин, М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта) – Рига, НПЦ «Эксперимент», 1995. – 176 с.

31. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь : для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений [Текст] / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – 2-е изд., стер. – М. : Academia, 2005. – 173 с.

32. Колесников, Л. Ф. Эффективность образования [Текст] / Л. Ф. Колесников, В. Н. Турченко, Л. Г. Борисова. – М. : Педагогика, 1991. – 269,[1] с.

33. Конаржевский, Ю. А. Анализ урока / Ю. А. Конаржевский. – М. : Пед. поиск, 2013. – 335.

34. Лебедев, О. Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. – 2004. – №5. – С. 3-12. [Электронный ресурс] – URL: http://www.nekrasovspb.ru/publication/cgi-bin/publ.cgi?event=3&id=22 (дата обращения: 13.04.2021).

35. Леонтьев, А. А. Педагогическое общение. (Электронный ресурс) / А. А. Леонтьев. М.: Изд.центр «Эль-Фа», 1996. – [Электронный ресурс] – URL: https://www.studmed.ru/leontev-aa-pedagogicheskoe-obschenie_3b720d6e8e1.html (дата обращения: 13.04.2021).

36. Леонтьев, А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 365 с.

37. Лобанов, А. А. Манипуляции в общении / А. А. Лобанов. – Владимир: ВГПУ, 1997. – 82 с.

38. Лобанов, А. А. Основы профессионально-педагогического общения : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / А.А. Лобанов. – 2-е изд., стер. – М. : ИЦ Академия, 2004. – 189 с.

39. Морева, Н. А. Тренинг педагогического общения: Учеб. пособие / Н. А. Морева. – М.: Просвещение, 2003. – 304 с.

40. Мудрик, А. В. Учитель: мастерство и вдохновение. Книга для старшеклассников / А. В. Мудрик. – М.: Просвещение, 1986. – 160 с.

41. Мудрик, А. В. Общение как фактор воспитания школьников /А. В. Мудрик. – М.: Педагогика, 1984. – 112 с.

42. Мудрик, А. В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В. А. Сластенина / А. В. Мудрик. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 200 с.

43. Начинающему классному руководителю : учеб-метод. пособие / О. Н. Аринина, Л. А. Романова. – Владимир : Владим. гос. пед. ун-т, 2003 (ИПП Велес). – 144 с.

44. Основы педагогического мастерства: учебное пособие для пед. специальностей вузов / Под ред. И. А. Зязюна – М.: Просвещение, 1989. – 301 с.

45. Панфилова, А.П. Психология общения [текст]: Учебник для студентов сред. проф. образования / А.П.Панфилова. М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 368с.

46. Педагогические теории и системы [Текст] : учебное пособие для студентов бакалавриата по направлению «Педагогическое образование» : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 050100.62 «Педагогическое образование» / Е. Н. Селивёрстова, Л. И. Богомолова, Е. Ю. Рогачёва ; М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования «Владимирский гос. ун-т им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых» ; под ред. Е. Н. Селивёрстовой. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2012. – 373 с.

47. Петровская, Л. А. Компетентность в общении: Социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – М.: Издат-во МГУ, 2001. – 62 с.

48. Познавательные процессы и способности в обучении / [В. Д. Шадриков и др.]; Под ред. В. Д. Шадрикова. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.

49. Полат, Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям 050706 (031000) – Педагогика и психология ; 050701 (033400) – Педагогика / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – 3-е изд., стер. – Москва : Академия, 2010. – 364, [1] с.

50. Попова, Л. Л. Современные технологии общения [текст]: Учебное пособие / Л. Л. Попова. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2009. – 180с.

51. Психология: учебник для бакалавров / под ред. Б. А. Сосновского. – 3е изд., перераб. и доп. – М. : Издательство Юрайт, 2014. – 825 с.

52. Реан, А. А. Психология и педагогика [текст]: Учебное пособие / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С.И.Розум. – СПб.: Питер, 2002. – 432с.

53. Рыбакова, М. М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе [Электронный ресурс] – URL: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/Konflikt/11.php (Дата обращения 13.04.2021).

54. Самостоятельная работа студента – условие успешного обучения : Учебно-методическое пособие / Авторы и составители Богомолова Л.И., Романова Л.А. – Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2014 – 168 с.

55. Селивёрстова, Е. Н. Современная дидактика: от школы знания – к школе созидания [Текст] : учебное пособие / Е. Н. Селиверстова ; Министерство образования и науки Российской Федерации, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых». – 2-е изд., испр. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2017. – 206 с. // [Электронный ресурс] –http://e.lib.vlsu.ru:80/handle/123456789/6665 http://dspace.www1.vlsu.ru/handle/123456789/6665 (Дата обращения 13.04.2021).

56. Селиверстова, Е. Н. От школы знания – к школе созидания: теоретические и технологические аспекты обучения : учебное пособие [Текст] / Е. Н. Селивёрстова ; Федеральное агентство по образованию РФ, Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования «Владимирский гос. гуманитарный ун-т». – Владимир : ВГГУ, 2008. – 217.

57. Сидоров, С. В. Теоретическая педагогика [Электронный ресурс] : электронное учебно-методическое пособие для бакалавров : (направление подготовки 050100 – Педагогическое образование) / Сидоров С. В. – Шадринск : ШГПИ, 2013. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM); 12 см. Загл. с титул. экрана

58. Сластенин, В. А., Исаев, И. Ф., Шиянов, Е. Н. Педагогика [Текст] : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – М. : «Академия», 2007. – 576 с.

59. Словарь иностранных слов. – 15-е изд., испр. – М.: Рус. яз.,1988. – 608 с.

60. Субботина, Л. Ю. Психологическая защита и стресс / Л. Ю. Субботина. – Харьков : Гуманитар. центр, 2013. – 300 с.

61. Таратухина, Т. А. Использование технологии веб-квест в учебном процессе. – [Электронный ресурс] – URL: http://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/library/2012/05/16/ispolzovanie-tekhnologii-veb-kvest-v-uchebnom-protsesse (дата обращения: 13.04.2021).

62. Теоретические основы содержания общего среднего образования [Текст] / [М. Н. Скаткин, В. С. Цетлин, В. В. Краевский и др.]; Под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М. : Педагогика, 1983. – 352 с.

63. Фалей, М. В. Педагогическое общение : учебное пособие / М. В. Фалей. – Южно-Сахалинск : изд-во СахГУ, 2014. – 116 с.

64. Хуторской, А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения [Текст] / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 2003. – 415 с.

65. Хуторской, А. В. Компетенции в образовании: опыт проектирования : сборник научных трудов / Российская акад. образования, Ин-т содерж. и методов обучения, Центр дистанционного образования «Эйдос», Науч. шк. А. В. Хуторского ; под ред. А. В. Хуторского. – Москва : Науч.-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – 327 с.

Учебное электронное издание

СЕЛИВЕРСТОВА Елена Николаевна
ДОРОШЕНКО Светлана Ивановна
РОМАНОВА Людмила Александровна

ПРАКТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ:
ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Учебное пособие

Издается в авторской редакции

Системные требования: Intel от 1,3 ГГц ; Windows XP/7/8/10; Adobe Reader; дисковод DVD-ROM.

Тираж 25 экз.

Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
Изд-во ВлГУ
rio.vlgu@yandex.ru

Педагогический институт
romanova_vgpu@mail.ru