

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГОВ И УЧАЩИХСЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

УДК 37.036

ББК 74.200.54

Искусство в школе как инструмент повышения качества образования и становления национального культурного кода современного молодого человека.

(на примере уроков музыки)

Юлий Багирович Алиев,

зам. зав. лабораторией дидактики

ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО,

доктор педагогических наук, профессор, г.Москва

электронная почта: Nerutit@mail.ru

Аннотация: В статье анализируются вопросы взаимоотношений учителя и учащихся в процессе художественного образования, формирования у школьников национального художественного культурного кода, намечаются пути и средства повышения художественной работы со школьниками.

Ключевые слова: взаимоотношения учителя и учащихся, национальный культурный код, художественное образование школьников, повышение качества уроков по искусству.

Перед каждым выпускником школы неизбежно стоит дилемма: с одной стороны, удовлетворение естественных потребностей, экономическое благополучие, с другой стороны, накопление духовных ценностей, общечеловеческих целей. Между ними находится услужливо подсказываемое решение: сначала решить собственные экономические вопросы и лишь потом заняться духовными. Однако кажущаяся простота этого решения включает в себе порочный круг, потому что когда экономическая составляющая жизни выпускника школы становится целью, то из этого круга практически вырваться невозможно. Денежные знаки самостоятельной ценности не имеют по определению, в то время как художественно-культурное наследие не имеет

цены. И потому в современных условиях соответствующими учреждениями предпринимаются попытки решения проблемы содержания школьного художественного образования как первоочередной и безотлагательной.

Мы призваны открыто признаться себе в общем духовном нездоровье. И стыдиться тут нечего. Поставить диагноз, назвать болезнь – значит, уже начать путь к исцелению. Конечно, это не только наша проблема, весь мир стоит на тревожном пороге, и человечеству рано или поздно предстоит-таки сделать выбор между дальнейшим ростом безудержного потребления, а значит, неминуемой духовной кончиной, и переменой векторов развития, а также ценностных ориентаций. Приходит пора художественной культуры не как надстройки над базисом экономики, а как первенствующей и определяющей вектор общественного развития.

К культурным функциям музыкального образования современные авторы относят: способ вхождения человека в мир музыкальной культуры; освоение социокультурных норм образцов музыки, имеющих культурно - историческое значение; развитие региональных систем и национальных музыкально-культурных традиций.

«Истина одна, но разным нациям дано видеть ее по-разному», – полагал Николай Бердяев.

В связи с этим культурологическим положением речь у нас пойдет о становлении и развитии на школьных уроках музыки важнейшего элемента художественной культуры, а именно национального культурного кода.

Что делает нас россиянами? Это прежде всего те художественные ценности, которые нас окружают. Образцы искусства являются результатом человеческой деятельности, а его продукты приобретают характер социальной памяти человечества, его своеобразного "генетического кода". В этом смысле художественная культура - это средство превращения человеческого сообщества в социум. Она выступает как одна из наиболее востребованных сфер культуры, поскольку именно художественно-творческая деятельность способствует формированию не утилитарных, а духовных потребностей

человека и поэтому возникает мощным фактором его отрыва от простых процессов выживания и сохранения жизни.

Культурный код - это определенные особенности поведения и характера, набор стереотипов, самобытность, доставшаяся нам в наследство от наших предков, от народа, к которому мы причастны, от творений национальной художественной культуры, которые в своей совокупности вооружают личность актуальными примерами должных поступков и должного поведения в ходе проживания жизни. Национальный культурный код можно назвать и коллективным бессознательным, которое диктует особенности поведения людей одного этноса. Культурные коды могут передаваться социальным группам как наследие, что дает основания и возможности идентифицировать человека в его культурной среде. Самым мощным источником питания культурного кода и сегодня по-прежнему остаются творения и свершения былых эпох — то есть культурно-историческое наследие, артефакты которого бережно хранятся в храмах художественной культуры.

Наконец, важнейшим свойством кода, как и любого отдельного знака, является его конвенциональность, т. е. “договоренность” пользователей о значении знаков: чтобы кодовые обозначения могли быть восприняты адресатом, он должен уметь их прочесть, т. е. овладеть кодом, знать значения, приписанные его элементам, их сочетаниям и т. д.

Человек, принадлежащий к данной национальной культуре, пользуется культурным кодом при формировании своего мировоззрения. Можно также сказать, что любая культура в широком смысле представляет собой определенный код. Набор культурных архетипов, культурно-символический код характеризует идентичность историко-культурного типа личности.

Вопросы развития культурного национального кода –предмет внимательного рассмотрения в российском обществе. Так, вопросы развития художественного культурного кода обсуждались на одном из собраний обновлённого российского президентского совета по культуре и искусству. Открывал заседание совета Владимир Путин. "Прежде, чем приступить к

дискуссиям, - отметил он, - хотел бы на некоторые вопросы обратить внимание, на вопросы, которые я считаю особенно важными. Нужно признать, что у нас всё ещё сохраняется отраслевой подход к культуре. Наряду с очевидными достижениями в развитии культуры мы всё чаще сталкиваемся и с культурной нищетой, с разного рода подделками и «фастфудом» от культуры. И здесь заложены очень серьёзные риски. В первую очередь они заключаются в том, что мы сталкиваемся с возможностью потери собственного культурного лица, **национального культурного кода (подчеркнуто нами –Ю.А.)**, морального стержня. Всё это ослабляет и разрушает общество. Обществом, в котором растворена культурная традиция, легко манипулировать. Теряется иммунитет к разного рода экстремистским, деструктивным и даже агрессивным идеям. К сожалению, дискуссия вокруг этой проблемы часто уходит в плоскость нашего излюбленного вопроса «кто виноват», а нам нужно чаще задумываться о том, «что делать». «...Часто забывают о том, что культура является неотъемлемой частью всех сторон нашей жизни и не может существовать сама по себе, в отрыве от людей. Ее качество напрямую влияет на формирование личности и «коллективного портрета нашего общества», - подчеркнул В. Путин. Президент напомнил, что отечественная культура «в значительной степени обеспечила авторитет, влияние России в мире, помогла ей стать великой державой».

«Сегодня многие деятели культуры обеспокоены снижением в современной системе образования, например, гуманитарной составляющей. Полностью разделяю эту озабоченность»-отметил президент. «Школа, дошкольные учреждения, университеты не просто передают набор знаний и компетенций – они должны воспитывать личность, учить критически самостоятельно мыслить, чётко проводить грань между добром и злом. Убеждён, важнейшая задача образования – формировать внутреннюю культуру и вкус человека, его ценностные ориентиры и мировоззрение»[1]

В теории художественной культуры на первое место выдвигается план содержания и понимания культурных текстов, поэтому понятие «код культуры» становится таким актуальным и требует уточнения.

Код позволяет проникнуть на смысловой уровень образцов искусства, без знания кода культурный текст окажется для школьника закрытым, непонятым, не воспринятым. Учащийся будет видеть совокупность знаков, а не систему значений и смыслов.

Код художественной культуры должен обладать следующими тремя характеристиками: самодостаточностью, открытостью к изменениям и универсальностью.

Первое, что сегодня необходимо сделать, — это определиться с основными понятиями, чтобы всем было ясно, о чем собственно идёт речь. Когда, к примеру, говорят «предметы художественного цикла», - это понятно всем. Когда же говорят «предметы художественно-эстетического цикла», я перестаю что-либо понимать. И вот почему. Ведь по существу нет ни одного школьного курса, который в той или иной мере не нес бы в себе эстетического начала. Поэтому не только музыка, литература, или изобразительное искусство, но и математика, физика, биология, география, не станут учебными предметами, формирующими личность, если в них не будет опоры на эстетическое начало. Мы поступаем неграмотно, когда делим предметы на «эстетические» и «неэстетические». И, как всегда, от чьего-то недопонимания страдают все: дело образования и воспитания, школа и общество в целом.

Что же реально изменится, если это разделение будет устранено? Изменится, в общем-то, немало. Когда говорят - «предметы художественного цикла», то всем становится понятным, что речь идет о школьных курсах по искусству. А все, что связывается с общим понятием «эстетическое воспитание и образование», призвано включать в себя и образование как таковое, и школьную жизнь, и окружающий нас социум, и эстетический аспект взаимоотношений учащихся с учителем-художником. Ведь когда речь идет об эстетизации жизни школы, то имеются в виду три момента: содержание школьного образования; дидактика и методика обучения, базирующиеся на эстетических закономерностях; взаимоотношения учителя и учащихся,

межличностные отношения в школе и воспитательная самоорганизация личности учащегося, строящиеся по этим же закономерностям.

Но, отвечая на вопрос о решающем значении художественного творчества, не могу не спросить риторически: «А собственно, зачем нам сегодня искусство в школе?». В своё время в «Настольной книге школьного учителя-музыканта», я именно так поставил этот вопрос перед учителем [2,7]. И ответ на него опирался на возможности и задачи искусства, как отрасли культуры. Дело в том, что искусство в нашей жизни выражает не столько практическое, сколько эстетическое отношение к действительности и реализуется в четырёх важнейших ипостасях. Каковы эти ипостаси?

Первое. Искусство преодолевает стихийную «неупорядоченность» природы. Не разъясняя этого принципиального различия между природой и искусством, мы затрудняем для ученика само восприятие этой глубокой мысли. Искусство по сути своей — создаваемая, вторичная природа. Оно есть производное таланта, а не простое копирование, близкое к тождественности. К примеру, архитектура преодолевает природную неупорядоченность и случайность в соотношениях различных предметных сочетаний в природе. В ней, как известно, практически нет никаких других линий кроме кривых. Прямая есть только в геометрии и архитектуре. И это есть упорядочение действительности. Живопись, в свою очередь, преодолевает пространство, строя себя по собственным законам изображения. Поэзия преодолевает мимолетность, неустойчивость проявлений природы. Вот заалел закат. Через некоторое время он переходит в другое природное состояние, а стихотворение, навеянное этим закатом, остается. И именно оно, это стихотворение способно оказать на человека положительное влияние. Музыка преодолевает хаотичность природных звуков. А музыка и поэзия преодолевают время. Вот почему в словах «Искусство изображает жизнь» главное слово — «изображает». Мы восхищаемся не моментом жизни, а моментом ее изображения. Изображено же может быть все, что угодно.

В современном школьном образовании, и это вторая ипостась, искусство должно быть представлено четырьмя базовыми видами, непосредственно имеющими «каналы входа» в человеческом организме. Это - литература, органично объединяющая в слове целостность мысли и чувства, это - музыка в ее единстве слуха, чувства и мысли, это ИЗО, опирающееся на совокупность зрения, мысли и чувства, и, наконец, это эстетически организованное движение в форме танца. Вы спросите: а как же театр, кино, цирк и т.д.? Эти виды искусств являются синтетическими, строящимися на основе четырёх базовых искусств, только что перечисленных. И потому знание закономерностей этих основных искусств дает основание верить, что и синтетические искусства могут опираться в своем развитии на указанную «квадригу».

Третья ипостась искусства касается её воспитательного аспекта и исходит из того, что искусство находится в самом центре национальных и межнациональных отношений. Что всегда было важным для любого государства и что приобретает особую актуальность в современных условиях? Через искусство, как через ничто другое, можно не только познать духовный мир, глубинные ценности другого народа, но и эмоционально приобщиться к ним. Поэтому образцы художественного творчества, с которыми учащиеся знакомятся в школе, не может ограничиться лишь мононациональным содержанием.

Участие в разработке и анализе действующих программ по искусству заставляет обратить внимание читателя на одну чрезвычайно опасную тенденцию, проявляющуюся в содержании художественного образования, когда, мы, не учитывая исторических перемен, «обижаем» другие народы.

Вот, к примеру, фрагмент из «Казачьей колыбельной» М. Лермонтова (7 класс): «Злой чечен ползет на берег, точит свой кинжал». Или русская народная песня о татарском полоне (5 класс): «Как за речкою, как за Дарьею злы татарове дуван дуванили...». Или фрагмент стихотворения «Черная шаль» (10 класс): «...Неверную деву лобзал армянин». Уверен, что у любой народности, населяющей нашу великую страну, существуют подобные песни и о русских.

Оставлять положение неизменным недопустимо. И если есть веские основания, по которым произведения подобного рода призваны быть включенными в школьную программу, то при этом их показ должен сопровождаться аргументированными и точными комментариями учителя-художника, что повышает качество самого приобщения к образцам художественного творчества. И если этого не предусмотреть, то искусство в данном случае, хотим ли мы этого или нет, будет выполнять не созидательную и воспитательную, а скорее разрушительную функцию.

И еще одно важное обстоятельство. Раньше, в советские времена, школьникам запрещалось знакомиться с тем, что не нравилось официальным органам от образования. Сегодня же любые запреты в сфере искусства практически неэффективны и подчас просто смешны!

Но ведь понятно, что, как поется в одной популярной песне «с этим что-то делать надо, надо что-то предпринять». И потому в современной практике учителей по музыке понятие «запрещаю» призвано всё чаще заменяться словом «замещаю». Иначе говоря, запреты на образцы невысокого искусства у современного мыслящего учителя-музыканта замещаются предложениями по выбору иных, высокохудожественных произведений, которые, вместе с тем, были бы способны заинтересовать сегодняшних школьников. И замещение это на уроках чаще всего происходит тонко, педагогически продуманно, с хорошим учительским знанием сиюминутных музыкальных интересов и вкусов учащихся, а также с действенным воспитательным наполнением урока музыки. И там, где это получается, великие произведения музыкального искусства незаметно для учащихся становятся их неизменными духовными спутниками.

В практике современной российской школы мы наблюдаем дидактическое противоречие, заключающееся в том, что преподавание музыки школьникам почти всегда относится к образцам музыкального творчества как к совокупности застывших слепков, как к следу веков. В то же время, музыка и все с нею связано является частью сегодняшней жизни, живым и ежесекундно движущимся конгломератом музыкальных явлений самых разных стилей,

уровней и направлений. А вот как относиться к этому обстоятельству, связанному с бытованием музыкального искусства в современном социуме, в школе практически не учат.

И в этом видится дидактическое противоречие, парадокс школьного музыкального образования: мы обучаем на прошлом, а жить собираемся в будущем.

Следующее дидактическое противоречие связано с излишней вкусовой категоричностью, которую мы, учителя - музыканты навязываем своим воспитанникам. Конечно, если бы школьное музыкальное образование строилось только на бесконечных сомнениях и вопросах, это была бы не школа, а некий клуб праздных философов. Но в то же время дискусионности, позитивных размышлений и рассуждений в рамках приобщения к музыке, нашей школе явно не хватает. Говоря образно, мы обучаем основам музыкального искусства «по Ньютону»: по строго детерминированной, формальной логике, а сегодняшняя музыкальная жизнь общества – это сплошные невероятности, случайности и неясности.

А вот еще одно противоречие. Школа – это достаточно сложная и жесткая организация. И многие учителя никак не могут на практике понять (на словах, пожалуй, могут), что ребенок в своих музыкальных вкусах, пристрастиях и неприятиях равен им. Равен!

Не знаю, что тут сказывается, может просто вертикальное превосходство над ребенком? Но заметим, что дело здесь не в плохом учителе, а прежде всего в самой природе школы. С одной стороны, она учит организации, дисциплине, иначе и обучить не сможет – мало ли: весна за окном, влюбился кто-то, а программу-то все равно надо выполнять, всё делать по жестким школьным правилам: учиться по расписанию, носить форму, участвовать в воспитательных часах, ходить на экскурсии, приветствовать старших.

С другой стороны, общество требует от школы готовить учащихся к художественному творчеству, к самоорганизации, самодисциплине, самовоспитанию, разумному личному выбору. Как преодолеть это

противоречие между современными требованиями общества и школьными традициями? На этот вопрос внятного дидактического и методического ответа пока что не существует. Заметим, кстати, что, прежде, чем возлагать на ученика бремя так называемого личного выбора (необходимость чего так любят провозглашать высокие деятели из сферы теоретической педагогики!), надо дать ему истинное философское воспитание, то есть научить искусству перебора вариантов художественного выбора и даже собственного поведения - с учетом своей особенной природы и характера времени.

Правомерно будет отметить и то обстоятельство, что сегодня, несмотря на многие недостатки, мы, кажется, уже неплохо знаем, чему из сферы художественного творчества следует учить в школе, к чему приобщать. Но вот как приобщать? Вечный вопрос дидактики художественного образования: методы принуждения или средства убеждения должны преобладать в ходе приобщения школьников к искусству, во взаимоотношениях учителя и учащихся? Этот вопрос и сегодня стоит со всей своей невесёлой остротой. Конечно, и в убеждении есть доля насилия, но, во-первых, только доля, а во-вторых, убеждая других, стараясь убедить их получше, учитель - художник и сам вынужден работать активнее – умом, душой, сердцем.

Как и все отрасли жизни, художественная культура общества сегодня проходит испытание свободным рынком. В этом жестком процессе фильм о любви мало отличается от пылесоса, а сборник песен и романсов от утюга. Критерий простой: купят или нет. Сегодня мы живем в привычном большинству европейских стран режиме, и издатель не спрашивает, талантлива ли книга - его интересует лишь ее конкурентоспособность на лотках у метро. Если новаторский фильм не окупит расходы, а у режиссера брат не банкир, денег не дадут. Можно сколь угодно поносить безвкусию публики и жадность продюсеров - но что толку? Рынок брань не слышит...Таковы реалии!

Конечно, государство обязано помогать тем, кто не может помочь себе сам: пенсионерам, инвалидам. Но искусство в целом и школьное музыкальное образование в частности, не имеют права быть инвалидами. Необходимо

искать и находить современные, действенные дидактические средства ведения в школе занятий по музыке. Во всяком случае, думать об этом необходимо! Ибо в сложных процессах школьного музыкального образования тоже начинает действовать жесткий закон, который коряво, но точно был кем-то изложен: «Кто не успел, тот опоздал»...

Хочется подчеркнуть, что нас не должны смущать острые и парадоксальные дидактические вопросы, непосредственно возникающие в связи с нынешней трансформацией потребностей общества в школьном художественном образовании. У нас, школьных и вузовских работников, возникает актуальная задача подготовки документов и практических материалов для активизации процесса художественного развития на уроках искусства. В их основу целесообразно положить серьезнейшую аналитику того, что происходит с художественным воспитанием и формированием в школе культурного национального кода, а также наметить в области преподавания основ искусства действенные пути изменений к лучшему. Если этого добиться, то общеобразовательной школе многое будет по плечу в вопросах обучения художественной деятельности, и в реализации задач общего воспитания.

Библиографический список:

1. Ria.ru.Sovet_po_kulture_pri_prezidente20120925
- 2.Алиев Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта [Текст]/ Ю.Б. Алиев. - М.:Гуманит.изд.центр ВЛАДОС,2005.-336 с.: ноты.-(Б-ка учителя музыки)

УДК 373.51

ББК 74.204

Диагностика отношений в системе «учитель-ученик» как инструмент проектирования работы в старшей школе

Беляева Ольга Алексеевна

к.пс.н., педагог-психолог,

средняя общеобразовательная школа №59, Ярославль

электронная почта: olga-alekseevna@mail.ru

Линник Ирина Сергеевна

педагог-психолог,

средняя общеобразовательная школа №59, Ярославль

электронная почта: irina-org@mail.ru

Аннотация: Анализируется специфика педагогического взаимодействия на этапе перехода в старшую школу, определяются возможности применения анкеты «Учитель-ученик» с целью оценки сложившихся взаимоотношений и планирования работы на новой образовательной ступени.

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие, психологическая диагностика, личностные особенности, профессиональные умения педагога.

Модернизация системы образования, осуществляемая в нынешних социально-экономических условиях и направленная на дальнейшую гуманизацию процесса обучения, выдвигает на первый план целый ряд проблем, касающихся эффективности взаимодействия и качества взаимоотношений между педагогом и учащимся. Мы придерживаемся точки зрения Н.В. Ключевой, Н.В. Цириховой о том, что гуманистическое педагогическое взаимодействие — это диалогическое, творческое, личностное и индивидуализированное взаимодействие [2,5]. На наш взгляд, такое взаимодействие обеспечивает не просто передачу некоторого содержания знаний, умений, навыков, привычек, способов действия и т.п. от учителя учащимся, но и их взаимно обогащающее личностное развитие.

На сегодняшний день в науке и практике устоялась точка зрения на то, что система педагогического взаимодействия создаётся её субъектами, именно они влияют на состояние системных компонентов и системный результат. Педагогическое взаимодействие динамично, и каждый раз состояние его субъектов разное, поэтому столь важно осуществлять поэтапную диагностику проблем субъектов в системе, подбирая наиболее оптимальные способы для их решения, с учётом индивидуальных особенностей.

Традиционно в системе психолого-педагогического сопровождения реализуется диагностика учащихся, классных коллективов, учебных параллелей и т.д., и достаточно редко в поле диагностического исследования попадает личность педагога [1, 4,5]. С нашей точки зрения, отсутствие данных о педагоге как субъекте внутришкольного взаимодействия не позволяет проводить всесторонний анализ сложившейся в образовательном учреждении системы взаимоотношений. Причём анализу могут быть подвергнуты не только профессиональные умения педагога, но и те его личностные особенности, которые влияют на выстраивание отношений в системе «учитель-ученик».

За период обучения в школе восприятие обучающимся фигуры учителя претерпевает значительные изменения: от безоговорочного принятия на этапе начальной школы до достаточно дифференцированного и критичного отношения в старшем звене. Особую значимость оценка характера взаимоотношений между учениками и педагогами приобретает на этапе окончания основной школы и планирования работы в старшем звене, поскольку:

- именно к возрасту 15-16 лет впервые происходит по-настоящему осмысленное разделение отношения к педагогу как к человеку с его личностными особенностями и как к профессионалу, обладающему специальными умениями и навыками;

- старшие школьники предъявляют очень высокие требования к моральному облику человека, это связано с тем, что в этом возрасте создается более целостное представление о себе и о личности других, в том числе педагогов. Старшеклассник стремится сформировать внутреннюю позицию по отношению к моральным ценностям, поэтому особую значимость могут приобрести эмоционально-личностные контакты с педагогами;

- специфика обучения в старшей школе ставит приоритетной задачей создание условий для формирования у обучающихся способности к осуществлению ответственного выбора собственной дальнейшей профессионально-образовательной траектории, в решении которой реальную

значимую помощь могут оказать учителя-предметники и классные руководители, работающие в 10-11-х классах;

➤ организация работы в образовательном учреждении предполагает возможность профессионального отбора кадров для работы в старшей школе, основанием для которого могут служить не только профессиональные умения учителя-предметника, но и личностные особенности педагога.

Обзор публикаций, посвящённых проблемам диагностики педагогического взаимодействия в школе, позволяет сделать выводы о разнообразии диагностического инструментария по данному вопросу, и, исходя из первичного запроса и специфики образовательного учреждения, педагог-психолог имеет возможность выбора приемлемого варианта. С нашей точки зрения, анкета «Учитель-ученик» [3], является достаточно экономичной и позволяет провести многосторонний анализ данного аспекта. Использование анкеты позволяет получать объективную информацию, её применение не вызывает сомнений в этической оправданности, поскольку проводится не непосредственная оценка качеств личности преподавателя и его деятельности, а оценка опосредствованная, когда ученики оценивают свою деятельность на уроках конкретного учителя. Для получения достоверной информации считаем целесообразным проведение анонимного анкетирования школьников.

Результаты анкетирования дают возможность сделать выводы о степени выраженности трёх параметров взаимоотношений учителя и ученика:

1. гностический компонент выявляет уровень компетентности учителя как специалиста с точки зрения ученика,
2. эмоциональный компонент определяет степень симпатии ученика к учителю,
3. поведенческий компонент показывает, как складывается реальное взаимодействие учителя и ученика.

Анализ может производиться на разных уровнях в зависимости от актуальной ситуации: на уровне конкретного учителя-предметника и класса, на уровне классного руководителя и его классного коллектива, на уровне

методического объединения учителей-предметников, на уровне учебной параллели и работающих в ней учителей, на уровне образовательной ступени в целом.

Подобное анкетирование, проведенное в девятом классе, дает возможность не только оценить актуальную ситуацию в учебной параллели, но и позволяет использовать полученные результаты в качестве основания для построения работы с педагогическим коллективом на этапе определения перспектив работы в старшей школе.

Данные опроса обучающихся, обработанные и проанализированные педагогом-психологом, позволяют учителю найти основания для коррекции педагогической позиции в индивидуальной работе, а администрации школы — обеспечить повышение качества образования в старшем звене через оптимизацию системы взаимоотношений педагогов с учениками на новой ступени обучения. Особую значимость результаты исследования могут сыграть в ситуации подбора классного руководителя будущего десятого класса, поскольку в его взаимодействии со старшеклассниками именно эмоциональная и поведенческая сторона взаимоотношений будут играть наиболее важную роль.

Таким образом, принимая отношения в системе «педагог-ученик» как центральные системообразующие в образовательном учреждении, считаем необходимым рассматривать проблемы, возникающие в системе педагогического взаимодействия, с позиции всех субъектов образовательного процесса. Оптимизация этих отношений позволяет повысить общую удовлетворённость совместной деятельностью, обеспечить более полную реализацию личностных потенциалов и учителя, и учащихся, в целом повысить качество образования.

Библиографический список

1. Гущина, Л.И. Диагностика проблем педагогического взаимодействия в современной школе [Текст]/ Л.И. Гущина // Известия

Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.
- № 32 - том 11 -2007. С. 264-266.

2. Педагогическая психология: Учеб. для студ. высш учеб заведений /
Под ред. Н.В. Ключевой. - М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. - 400 с.

3. Рогов, Е.И. Учитель как объект психологического исследования:
Пособие для школьных психологов по работе с учителем и педагогическим
коллективом [Текст]/ Е.И. Рогов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. -
496 с.

4. Рябов, А. Учитель — глазами учеников, и ученик — глазами
учителя. [Текст]/ А. Рябов //Директор школы. - №1- 2002. - С. 50-62

5. Цирихова, Н.В. Особенности восприятия старшими школьниками и
учащимися колледжа личности педагога [Текст]/ Н.В. Цирихова //
Педагогическое образование в России. - № 3 - 2011. С. 232-236.

УДК 37.02

ББК 74.202

Психолого-педагогические аспекты взаимодействия участников образовательного процесса

Вавилов Юрий Павлович,

доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, доцент

*ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный
педагогический университет им. К. Д. Ушинского»*

г. Ярославль

Аннотация: В статье рассматриваются психолого-педагогические
аспекты взаимодействия участников образовательного процесса;
характеризуются теории, стили, модели взаимодействия; предлагается
авторский вариант взаимодействия субъектов образовательной деятельности.

Ключевые слова: взаимодействие, образовательный процесс, участники образовательного процесса, оптимизация взаимодействия.

Категория взаимодействия участников образовательного процесса рассматривается в настоящее время как одна из главных психолого-педагогических категорий. Это относится в равной мере ко всем субъектам образования; всем его составным частям — обучению, воспитанию и развитию; всем видам жизненной активности людей — деятельности, общению, поведению.

В широком философско-методологическом понимании взаимодействие есть не что иное, как форма существования, движения и изменения материи. Применительно к процессу образования взаимодействие участников этого процесса означает их взаимную связь, взаимоотношение и взаимовлияние, взаимообусловленную совместную активность в достижении образовательных целей. Вместе с тем, акцентирование внимания на взаимодействии субъектов образовательной активности не ведет к отрицанию важности таких категорий, как действие и воздействие. Дело в том, что однонаправленные действия и воздействия не обязательно и не всегда предполагают взаимодействие людей. Они могут быть направлены и не на людей, а на другие объекты (материал учебных предметов и др.). Однако сегодня актуальная задача состоит в том, чтобы активизировать именно взаимодействие участников образовательного процесса, являющееся резервом и стимулирующим фактором улучшения качества образования, достижения более высоких результатов и педагогами, и обучающимися.

В современной психолого-педагогической науке отдельные ее представители считают, что категория взаимодействия является новой или, во всяком случае, осмысливается по-новому. В действительности проблему взаимодействия людей обсуждали еще древние авторы в рамках многих и разных наук. Иначе не могло быть, потому что человеческое общество строится и функционирует на постоянном взаимодействии людей, начиная с семьи,

других первичных ячеек общества и кончая самыми большими социальными группами, включая все человечество.

Психолого-педагогические аспекты взаимодействия людей, в частности в сфере образования, также рассматривали многократно и всесторонне представители различных научных направлений и школ, хотя и не всегда используя при этом термин «взаимодействие» («interaction»), а употребляя и другую терминологию. Сказанное можно подтвердить многочисленными фактами из истории психолого-педагогической науки 20 и начала 21 века [2,3,6]. Так, опорная формула бихевиоризма «стимул-реакция» и психологизированная формула необихевиоризма «стимул-сознание-реакция», несомненно, указывают на взаимодействие как суть социального поведения людей, в том числе участников образовательного процесса — педагогов и обучающихся.

В психоаналитическом направлении З. Фрейд и его последователи заняли научную позицию, согласно которой взаимодействие людей определяется в наибольшей степени опытом ранних периодов жизни человека, сексуальными влечениями, бессознательными инстинктами и при этом носит противоречивый и конфликтный характер как в межличностных отношениях, так и в отношениях личности с обществом. Дж. Хоманс как автор теории обмена в межличностном взаимодействии утверждал, что люди, взаимодействуя друг с другом, руководствуются рациональным расчетом, соотносят затраты и вознаграждения.

Теория взаимодействия людей Э. Гоффмана получила название теории управления впечатлениями или теории социальной драматургии. По мнению Э. Гоффмана, в процессе взаимодействия люди стремятся создавать хорошее впечатление о себе, чтобы успешно решать собственные задачи. Подобно актерам, люди как бы ставят спектакль и разыгрывают в нем роли (взаимодействие есть ролевое поведение).

Дж. Мид — создатель теории взаимодействия людей как символического интеракционизма. Действия людей в этой теории объясняются тем значением,

которое придается другим людям и предметам. Значение превращается в символ, выражающий смысл происходящего. Отсюда выводится формула взаимодействия: стимул — символ — ответная реакция.

Э. Берн как автор теории о технологии транзактного анализа полагал, что взаимодействие людей, или их социальное поведение, обуславливается тремя факторами в структуре личности, а именно «я» родительским, «я» детским и «я» взрослым, что значит опытом родителей и своим опытом детства и взрослости. Успех взаимодействия обеспечивается гармонией трех «я» в структуре личности.

Как частные теории взаимодействия людей, также и применительно к образованию, можно рассматривать социометрию Дж. Морено и теорию конформного поведения Аша и Кратчфилда. Морено раскрыл роль эмоциональных отношений во взаимодействии людей. Аш и Кратчфилд показали специфику и механизм взаимодействия личности и группы, соотношения индивидуального поведения с позицией группы.

Заслуга выделения и описания основных видов и сфер взаимодействия людей принадлежит Р. Бейлзу. Им охарактеризованы 5 видов взаимодействия (сотрудничество, противодействие, компромисс, избегание и уступка) и 3 сферы взаимодействия (сферы позитивных и негативных эмоций, сфера постановки и решения проблем).

Перечисленные и другие зарубежные теории взаимодействия людей в отдельности не являются всеохватывающими. В то же время они взаимодополняют друг друга и имеют определенное научно-практическое значение для познания и объяснения общих проблем социального взаимодействия и понимания частных видов взаимодействия людей, в том числе особенностей педагогического взаимодействия.

В отечественной психолого-педагогической науке проблемы социального взаимодействия также разрабатывались и разрабатываются достаточно успешно, на основе собственных идей и с применением своей терминологии [1,5,6]. В частности, в 20 веке в этой сфере теоретическое признание и

практическое применение получили такие научные достижения, как учение А. С. Макаренко о коллективе и коллективистском взаимодействии людей, теории совместной деятельности (К.А. Абульханова-Славская и др.), теории взаимодействия в процессе общения (Б.Ф. Ломов, А.А. Бодалев и др.), научные разработки по психологии руководства (менеджмента), работы по межличностным отношениям, конфликтология. В настоящее время важное значение приобрела теория нормального социального поведения и взаимодействия людей. Согласно этой теории, социальное взаимодействие определяется принятыми в обществе нормами — писаными и неписаными законами, нравственными требованиями, традициями, религиозными заповедями и другими правилами жизни и поведения людей. Поведение делится на нормальное (как правило, положительное) и аномальное (девиантное, отступающее от одобряемых норм). Следовательно, взаимодействие людей регулируется, контролируется, оценивается и корректируется обществом и отдельным человеком.

Теории и технологии взаимодействия субъектов совместной образовательной деятельности в нашей стране разработаны в большей степени на основе отечественных научных подходов, в частности в единстве личностного, деятельностного и коммуникативного подходов [5]. По мнению автора статьи, триединство названных подходов означает, что в образовательном процессе взаимодействуют три коллективных субъекта — педагоги, обучающиеся, их родители в трехсторонней жизненной активности — в совместной деятельности, общении, социальном поведении.

Современная педагогика и педагогическая психология существенно обновили главные принципы взаимодействия субъектов образовательного процесса. Преобладавшее ранее одностороннее действие (воздействие) заменяется взаимодействием. Возрастает активность (интерактивность) взаимодействия. Субъекты образовательного процесса воздействуют друг на друга и прямо, и косвенно, что позволяет повышать эффективность взаимодействия. Нужно также иметь в виду, что субъекты и непреднамеренно,

заранее планируя ожидаемые положительные результаты и получая неожиданный результат (отрицательный, двойственный).

Успешность взаимодействия зависит от многих факторов: от правильного выбора теоретического подхода и технологии взаимодействия; от эффективности используемых механизмов, педагогических методов; от системности анализа и решения педагогических и личностных проблем. Очень важен стиль педагогического взаимодействия. На практике наибольшее значение придается классическим стилям взаимодействия людей — авторитарному, либеральному и демократическому. В настоящее время наибольшее предпочтение отдается демократическому стилю, но и другие используются. В разных ситуациях все стили могут стать оптимальными, и субъектам взаимодействия нужно быть гибкими в их применении.

Разные стили находят отражение в разных моделях педагогического взаимодействия, описанных в научных публикациях [4].

Модель 1. Педагог как бы возвышается над учениками; он отстранен от учащихся, мало интересуется ими; ему важен лишь процесс сообщения информации. Негативные последствия такого поведения — отсутствие контакта между педагогом и учениками, пассивность обучающихся.

Модель 2. Педагог дистанцируется от учеников, подчеркивает превосходство над ними, не добивается активного взаимодействия. Нежелательные последствия — отсутствие межличностного контакта между педагогом и учениками, слабая ответная связь, равнодушие к педагогу со стороны обучающихся.

Модель 3. Педагог строит взаимодействие с учениками избирательно, как локатор; не сочетает индивидуальный подход с фронтальным. В результате ему не удастся создать целостную систему взаимодействия.

Модель 4. Педагог слышит только себя, поглощен своими задачами и мыслями, невнимателен к учащимся. Вследствие этого теряется обратная связь, ухудшается психологический климат.

Модель 5. Педагог действует строго по намеченному плану, не учитывая меняющиеся обстоятельства. В результате расходятся идеальная и реальная линии взаимодействия.

Модель 6. Педагог ведет себя как главный субъект, пресекая инициативу учеников. В итоге снижается активность учащихся, взаимодействие ослабевает, а пассивность обучающихся возрастает.

Модель 7. Педагог не уверен в себе, испытывает сомнения в своих способностях успешно взаимодействовать с учениками. Преувеличивая значение отношений с учениками, педагог ослабляет внимание к содержанию урока.

Модель 8. Педагог придерживается дружеского стиля взаимодействия с обучаемыми, создает атмосферу общего сотрудничества. Благодаря этому взаимоотношения строятся на взаимном уважении, соучастии, взаимопонимании, что дает возможность успешной самореализации и личностного развития всех участников образовательного процесса.

Охарактеризованные модели взаимодействия, за исключением восьмой, свидетельствуют о том, что в реальном педагогическом процессе присутствуют негативные моменты, которые связаны с профессионально-личностными особенностями педагогов и требуют коррекции. По мнению автора статьи, одним из важных путей совершенствования взаимодействия педагогов и обучающихся может быть более полная, чем в настоящее время, реализация системного подхода в сфере образования. Это предполагает и более широкую структуру взаимодействия, включающую все подструктуры в системе взаимодействия участников образовательной активности. Вот перечень необходимых структурных компонентов: 1) взаимодействие в сфере стимулирования и мотивации образования; 2) взаимодействие в постановке целей и задач образовательной деятельности; 3) взаимодействие в проектировании, планировании и программировании образовательного процесса; 4) совместное прогнозирование результатов образования; 5) информационная подготовка к взаимодействию; 6) принятие субъектами

образовательной деятельности оптимальных совместных решений; 7) совместная практическая организация взаимодействия; 8) совместные контроль и оценка хода и результатов взаимодействия; 10) совместное определение перспектив и необходимых инноваций участниками образовательной деятельности. Конкретные технологии реализации указанных видов взаимодействия в работе со школьниками разного возраста и студентами профессиональных образовательных учреждений, несомненно, имеют свою специфику, но вопрос об этих технологиях находится за рамками настоящей статьи.

Библиографический список

1. Вавилов, Ю.П. Системогенез совместной образовательной деятельности педагогов и учащихся [Текст] / Ю.П. Вавилов // Современные проблемы дошкольного и начального образования. - Ярославль, 2004. - С. 29-32.
2. Вавилов, Ю.П. Проблемы взаимодействия участников образовательной деятельности [Текст] / Ю.П. Вавилов // Реализация стандартов второго поколения в школе: проблемы и перспективы. - Ярославль, 2013. - С.26-32.
3. Вавилов, Ю.П. Модель взаимодействия участников образовательной деятельности [Текст] / Ю.П. Вавилов // Системогенез учебной и профессиональной деятельности. Ч.1. - Ярославль, 2015. - С.37-40.
4. Куркина, Е.В. Теория и практика педагогического общения [Текст] / Е.В. Куркина // <http://festival./september.ru/articles/506043/>
5. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б.Ф. Ломов. - М., 1984. - 445с.
6. Рогов, Е.И. Психология общения [Текст] / Е.И. Рогов. - М., 2005. - 336с.

УДК 37.02

ББК 74.02

Активные методы обучения как средство развития взаимодействия педагогов и обучающихся на уроке

*Гаибова Вероника Евгеньевна,
кандидат пед.наук, старший преподаватель,
ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный
педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль.*

электронная почта: *dr.gaibova@mail.ru*

Аннотация: в статье рассматриваются основные методы активного обучения как одного из средств развития эффективного взаимодействия педагога и обучающихся.

Ключевые слова: активное обучение, взаимодействие, активные методы обучения.

Современная ориентация образования на формирование компетенций как готовности и способности к деятельности и общению предполагает создание дидактических и психологических условий, в которых обучающийся может проявить не только интеллектуальную и познавательную активность, но и личностную социальную позицию, свою индивидуальность, выразить себя как субъект обучения. Поэтому важнейший принцип работы – принцип активности, когда в процесс обсуждения или любую иную учебную деятельность вовлекается *каждый* ученик, становясь при этом активным участником взаимодействия.

Взаимодействие между людьми - процесс непосредственного или опосредованного взаимного влияния людей друг на друга, предполагающий их взаимную обусловленность общими задачами, интересами, совместной деятельностью.[1]

«Большой воспитательный потенциал для формирования взаимоотношений педагогов и школьников заложен в совместной практической

деятельности, когда обе стороны выступают на равных, а сама деятельность носит творческий характер».[1, с.78]

Исходя из этого, мы считаем целесообразным использование на уроках активных методов обучения, которые предполагают субъект-субъектное взаимодействие педагога и обучающегося. Важно отметить, что развитие компетенций невозможно без активной деятельности обучающегося, его личной заинтересованности в процессе обучения, которое, в свою очередь, невозможно без эффективного взаимодействия педагога и школьников.

М. Новик выделяет следующие отличительные особенности активного обучения:

- принудительная активизация мышления, когда обучающийся вынужден быть активным независимо от его желания;
- достаточно длительное время вовлечения обучаемых в учебный процесс, поскольку их активность должна быть не кратковременной и эпизодической, а в значительной степени устойчивой и длительной (т.е. в течение всего занятия);
- самостоятельная творческая выработка решений, повышенная степень мотивации и эмоциональности обучаемых. [4, с.92]

Активные методы обучения – это методы, которые побуждают учащихся к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом. Активное обучение предполагает использование такой системы методов, которая направлена главным образом не на изложение преподавателем готовых знаний, их запоминание и воспроизведение, а на самостоятельное овладение учащимися знаниями и умениями в процессе активной мыслительной и практической деятельности. Педагог выступает в роли консультанта и советчика, «побудителя» и организатора деятельности; выстраивает взаимодействие с детьми на равных, например сотрудничество или диалоговое взаимодействие.

Анализ конкретных ситуаций – один из наиболее эффективных и распространенных методов организации активной познавательной

деятельности обучающихся. Этот метод развивает способность к анализу жизненных ситуаций и производственных задач. Сталкиваясь с конкретной ситуацией, обучаемый должен определить: есть ли в ней проблема, в чем она состоит, определить свое отношение к ситуации.

«Различают следующие виды ситуаций: ситуации-иллюстрации, ситуации-упражнения, ситуации-оценки, ситуации-проблемы (М.Новик)

Ситуация-проблема представляет определенное сочетание фактов из реальной жизни. Участники являются действующими лицами, как бы актерами, пытающимися найти решение или прийти к выводу о его возможности.

Ситуация-оценка описывает положение, выход из которого в определенном смысле уже найден. Проводится как бы критический анализ ранее принятых решений. Дается мотивированное заключение по поводу происшедшего события.

Ситуация-иллюстрация поясняет какую-либо сложную процедуру или ситуацию, относящуюся к основной теме и заданную преподавателем. Это – примеры, поясняющие излагаемую суть, хотя и по поводу их может быть позволено сформулировать вопрос или согласие, но тогда ситуация-иллюстрация уже перейдет в ситуацию-оценку.

Ситуация-упражнение предусматривает применение уже принятых ранее положений и предполагает очевидные и бесспорные решения поставленных проблем. Такие ситуации могут развивать определенные навыки (умения) учащихся в обработке или обнаружении данных, относящихся к исследуемой проблеме». [4, с.98]

Методику работы по анализу конкретных ситуаций можно выстраивать в двух направлениях:

1. Ролевое разыгрывание конкретной ситуации. В таком случае изучение ситуации участниками происходит заранее и занятие по ее анализу переходит в ролевую игру.

2. Коллективное обсуждение вариантов решения одной и той же ситуации существенно углубляет опыт обучаемых: каждый из них имеет

возможность ознакомиться с вариантами решения, послушать и взвесить множество их оценок, дополнений, изменений. Но организуя взаимодействие между детьми, педагог должен исходить также из наличия у школьников интересов, потребностей, возможностей.

Практика показала, что метод анализа конкретных ситуаций стимулирует обращение обучаемых к научным источникам, усиливает стремление к приобретению теоретических знаний для получения ответов на поставленные вопросы. Основная цель этого метода – развивать аналитические способности обучающихся, способствовать правильному использованию имеющейся в их распоряжении информации, вырабатывать самостоятельность и инициативность в решениях.

Деловая игра – один из ведущих методов активного обучения. Как метод обучения деловая игра должна отвечать следующим требованиям:

- распределение ролей между участниками игры;
- диалоговое общение партнеров по игре как необходимое условие принятия согласованных решений;
- различие интересов у участников игры и появление конфликтных ситуаций;
- наличие общей игровой цели у всего коллектива, которая является ведущим стержнем игры;
- введение в игру импровизации;
- использование гибкого масштаба времени;
- достижение единого – обучающего, развивающего и воспитывающего – эффекта деловой игры. [4]

Процесс конструирования деловой игры включает 4 этапа.

1 этап: определение цели игры, которая формируется исходя из задач обучения и тех умений, которые должны быть обретыены участниками в процессе занятия.

2 этап: определение содержания, т.е. подбор ситуаций, наиболее типичных по структуре деятельности для учителя, руководителя, что обеспечит профессиональный контекст игры.

3 этап: разработка игрового контекста (игровые права и обязанности игроков, исполнение двойных ролей, введение противоположных по интересам ролей, разработка системы штрафов, поощрений, премий, визуальное представление результатов).

4 этап: составление структурно-функциональной программы деловой игры, содержащей цели и задачи, описание игровой обстановки, ее организационную структуру и последовательность, перечень участников игры, их функции, вопросы и задания, систему стимулирования.

«Круглый стол» - это метод активного обучения, одна из организационных форм познавательной деятельности учащихся, позволяющая закрепить полученные ранее знания, восполнить недостающую информацию, сформировать умения решать проблемы, научить культуре ведения дискуссии. Характерной чертой «круглого стола» является сочетание тематической дискуссии с групповой консультацией.

Важное условие при организации данного метода: нужно, чтоб процесс коммуникации, общения, происходил «глаза в глаза», что приводит к возрастанию активности, увеличению числа высказываний, возможности личного включения каждого ученика в обсуждение, повышает мотивацию учащихся, включает невербальные средства общения, такие как мимика, жесты, эмоциональные проявления.

Составной частью любой дискуссии является процедура вопросов и ответов. Умело поставленный вопрос позволяет получить дополнительную информацию, уточнить позиции выступающего и тем самым определить дальнейшую тактику проведения «круглого стола». В дискуссии предпочтительнее использовать простые вопросы, т.к. они не несут в себе двусмысленности, на них легко дать ясный и точный ответ.

«Во время проведения «круглого стола» царит деловой шум, многоголосье, что, с одной стороны, создает атмосферу творчества и эмоциональной заинтересованности, а с другой – затрудняет работу преподавателя. Ему необходимо среди этой полифоничности услышать главное, создать рабочую обстановку, дать возможность высказаться, правильно вести нить рассуждений». [4, с.115]

Мозговой штурм – широко применяемый способ продуцирования новых идей для решения научных и практических проблем. Его цель – организация коллективной мыслительной деятельности по поиску нетрадиционных путей решения проблем.

Использование этого метода позволяет решить следующие задачи:

- творческое усвоение учащимися учебного материала;
- связь теоретических знаний с практикой;
- активизация учебно-познавательной деятельности обучаемых;
- формирование способности концентрировать внимание и мыслительные усилия на решении актуальной задачи;
- формирование опыта коллективной мыслительной деятельности.

Проблема, формулируемая на занятии по методике мозгового штурма, должна иметь теоретическую и практическую актуальность и вызывать активный интерес участников. Общим требованием, которое необходимо учитывать при выборе проблемы для мозгового штурма – возможность многих неоднозначных вариантов решения проблемы, которая выдвигается, как учебная задача.

Как правило, мозговой штурм проходит очень продуктивно и дает хорошие результаты.

Проблемная ситуация – основной элемент проблемного обучения, с помощью которого пробуждается мысль, познавательная потребность учащихся, активизируется мышление. Наиболее четко и последовательно компоненты проблемной ситуации разработаны психологом А.М. Матюшкиным. Он выделяет следующие три компонента:

- неизвестное достигаемое знание или способ действия;
- познавательная потребность, побуждающая человека к интеллектуальной деятельности;
- интеллектуальные возможности человека, включающие его творческие способности и прошлый опыт.

Проблемная ситуация – особый вид мыслительного взаимодействия субъекта и объекта, характеризующаяся таким психическим состоянием, возникающим у субъекта (учащегося) при выполнении им задания, которое требует найти (открыть или усвоить) новые, ранее не известные субъекту знания или способы действия. [3]

Проблемная ситуация рассматривается как состояние умственного затруднения, вызванного объективной недостаточностью ранее усвоенных учащимися знаний и способов умственной или практической деятельности для решения возникшей познавательной задачи. Неожиданное затруднение всегда удивляет, озадачивает человека, стимулирует умственный поиск. Словесное выражение содержания проблемной ситуации составляет учебную проблему.

Прежде чем планировать использование проблемных ситуаций в процессе обучения, необходимо установить возможность их использования и дидактическую целесообразность. При этом нужно учитывать специфику содержания изучаемого материала, его сложность, характер информации (описательный или требующий обобщений, анализа, выводов).

Важно выявить уровень знаний по изучаемой теме и интеллектуальные возможности обучаемых. На этом основании разработать систему конкретных заданий, выводящих на обнаружение противоречия на пути движения от незнания к знанию. Например:

- вопросы, требующие объяснить то или иное явление;
- вопросы, с помощью которых педагог преднамеренно сталкивает противоречивые суждения, мнения, оценки великих людей, ученых, самих обучаемых;
- задания на сопоставления, сравнения и т.п.

Например: «Все тела вследствие их притяжения Землёй падают на нее. Облака состоят из мелких капелек воды. Значит, облака должны падать на Землю. Однако никто не наблюдал, чтобы облако когда-нибудь достигло Земли. Как объяснить этот парадокс?»

В активном обучении индивидуальный подход является важнейшим условием формирования положительных взаимоотношений педагога и обучающихся. При реализации любого вышеизложенного метода требуется учитывать мотивы поведения ребенка, его индивидуальные свойства, проявлять к нему внимание и заботу, подбирать наилучший способ взаимодействия с каждым школьником. [1] А это, в свою очередь, будет способствовать повышению качества образования.

Библиографический список.

1. Байбородова, Л.В. Воспитание учащихся: теория и методика [Текст] / Л.В. Байбородова, М.И. Рожков. – Ярославль, 2002.
2. Калмыкова, З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. [Текст] / З.И. Калмыкова. – М. Педагогика, 1981.
3. Матюшкин, А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении.[Текст] / А.М. Матюшкин. – М.: Педагогика, 1992.
4. Педагогические технологии[Текст] : учебное пособие для студентов педагогических специальностей; под общей ред. В.С.Кукушкина. – Москва: ИКЦ «МарТ», 2004.
5. Хуторской, А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст]// А. Хуторской. - Народное образование. №2. 2003.

УДК 37.02

ББК 74.204

**Научно-методическое сопровождение психолого-педагогического
общения педагога и школьника в учебной деятельности
как фактор повышения качества образования.**

*Давлятишина Ольга Вячеславовна,
заместитель директора по НМР
КОГОбУ СОШ с УИОП г. Омутнинска,
аспирантка ВятГГУ, г. Киров
электронная почта: fitinya00@yandex.ru*

Аннотация: В статье обоснована необходимость совершенствования психолого-педагогического общения педагога и школьника в учебной деятельности при реализации ФГОС ОО, показаны возможные варианты научно-методического сопровождения психолого-педагогического общения.

Ключевые слова: ФГОС общего образования, научно-методическое сопровождение, профессионально-личностное развитие педагогов, современный урок, психолого-педагогическое общение.

Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования (ФГОС ОО), являясь важным ориентиром инновационного развития современной школы, устанавливает требования к структуре основной образовательной программы (ООП), к условиям реализации ООП и результатам образования. В связи с этим обновлено представление о качестве образования.

Под качеством образования в Концепции общероссийской системы оценки качества образования понимается комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, отражающая степень их соответствия реальных образовательных результатов и условий обеспечения образовательного процесса нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям [6]. Разработанная система оценки качества общего образования включает в себя качество результатов, качество ресурсов и условий. Одним из показателей качества образования в условиях модернизации системы образования выступает профессиональное мастерство учителя.

В современных условиях востребован учитель с высоким уровнем профессионализма, способный к самореализации, к самоопределению в любой

педагогической ситуации. Педагогическая наука характеризует современного учителя как педагога - профессионала, широко образованного и культурного человека, гуманиста и интеллигента, реализующего инновационные подходы к обучению, воспитанию и развитию подрастающего поколения [2, 3]. А.Н. Тубельский на вопрос, «Какой учитель необходим школе сегодня?», отвечает: «...нужны учителя, создающие уклад школьной жизни, ... размышляющие над своим призванием» [8, С. 235]. К характеристикам деятельности успешного педагога-профессионала Е.А. Ямбург относит «готовность к переменам, мобильность, способность к нестандартным трудовым действиям, ответственность и самостоятельность в принятии решений» [10, С. 89].

Однако, как утверждают Л.М. Митина, Е.И. Казакова и др., у большинства учителей отечественной школы деятельность характеризуется экономией сил, снижением уровня профессионального развития; отсутствием мотивов к саморазвитию; стереотипностью мышления, привычкой поучать, категоричностью оценок, нетерпимостью к чужому мнению, что приводит к деформации личности, смене ценностных установок, личностных предпочтений [7]. Использование учителем авторитарных способов общения с детьми тормозит развитие личности, подавляет активность, сковывает инициативу, порождает неадекватную самооценку; в отношениях между учителем и учениками встает смысловой и эмоциональный барьеры. Проблема состоит в том, что педагогу не зависимо от стажа работы и категории квалификации при интенсивном внедрении ФГОС ОО сложно в короткие сроки самостоятельно «перестроиться» без поддержки методической службы общеобразовательной организации.

Необходимо так организовать научно-методическое сопровождение профессионально-личностного развития педагогов, чтобы учитель смог осознать и оценить жизненные смыслы и смыслы профессии, выстроить систему ценностей, повысить уровень педагогического мастерства, раскрыть свой творческий потенциал, активно включиться в процесс саморазвития [4].

Именно «переход от школы Знаний к школе Мышления, Развития, Действия» О.Б. Даутова рассматривает как «зону некомпетентности каждого педагога и всего педагогического сообщества» [5, с.56]. Введение ФГОС общего образования является «реальным полем конфликта», которое поможет каждому педагогу определить границы достигнутого, выбрать методы, приемы, средства для преодоления этих границ и осуществить профессионально-личностное развитие за пределами достигнутого.

Профессионально-личностное развитие рассматривается нами как динамический целенаправленный осознанный процесс качественных личностных преобразований, которые выводят педагога на новый уровень саморазвития и самореализации его субъектного опыта профессиональной деятельности. Эффективное профессионально-личностное развитие педагогов в условиях общеобразовательной организации возможно при организации именно *научно-методического сопровождения*, которое мы трактуем как научно обоснованный специально организованный процесс взаимодействия субъектов сопровождения, направленный на преодоление профессиональных затруднений и личностных проблем педагога. Сопровождение включает в себя систему взаимосвязанных действий, мероприятий, педагогических событий и ситуаций, ориентированных на осмысление профессионального опыта педагога, актуализацию саморазвития, профессиональный успех, личностное преобразование и структурировано как поддержка, помощь, наставничество, опека, сотрудничество, со-творчество, со-управление, консультирование, диалог [4].

За критерии профессионально-личностного развития педагогов мы принимаем представление Л.М. Митиной о труде учителя как о многомерном пространстве, состоящем из трех взаимосвязанных подпространств: педагогическая деятельность, личность педагога, психолого-педагогическое общение. Эти подпространства не накладываются друг на друга, а выступают то предпосылкой, то средством, то результатом профессионально-личностного

развития педагога. Главный момент в том, что, развивая одно из них, мы создаем условия для развития двух других [7, с. 72].

Главные целевые установки стратегии модернизации образования и основные черты его нового качества существенно изменяют позицию и стратегию профессиональной деятельности учителя. Одно из главных условий успешной реализации Стандартов второго поколения – высокий уровень развития профессиональной деятельности, личностных качеств, психолого-педагогического общения учителя. Рассмотрим более подробно научно-методическое сопровождение психолого-педагогического общения педагога и школьника в учебной деятельности.

В педагогической науке психолого-педагогическое общение И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, К.К. Платонов, С.С. Степанов и др. рассматривают как профессиональное общение педагога с учащимися, как форму учебного сотрудничества, как взаимодействие субъектов образовательной деятельности [1]. Организация сотрудничества, взаимодействия, диалога, как основных форм осуществления педагогического процесса на уроке при реализации ФГОС общего образования, способствует повышению интереса и мотивации к процессу обучения, сознательному получению знаний, развитию коммуникативных умений и навыков, формированию ценностных установок у школьников и определяется личностной, социальной и предметной ориентированностью. Именно с помощью активного общения организуются различные виды практической деятельности, идет обмен информацией, вырабатывается единая стратегия взаимодействия, восприятия и понимания другого человека, формируется умение работать в команде. Так создается личностно-ориентированная модель общения учителя и ученика в учебном процессе, где ведущими способами общения выступают понимание, признание и принятие ребенка таким, какой он есть; где педагог исходит из интересов ребенка и перспектив его дальнейшего развития. *Помощь методической службой школы выступает как система действий по принятию основных идей ФГОС ОО; по преодолению кризиса педагогического сознания и*

педагогической практики, идеалов и ценностей, целей воспитания и способов деятельности.

На современном этапе главным для каждого учителя является принятие ведущих идей федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, максимальная адаптация к изменяющимся условиям; определение способов наиболее конструктивного профессионального и личностного развития; осмысление различных аспектов (представление о себе, своей миссии, своей позиции между ребёнком и обществом, своей деятельности).

Сегодня учителю для выполнения требований ФГОС ОО и повышения качества образования необходимо выстраивать учебный процесс не со «знаниевых» позиций, а как процесс развития личности, принятия духовно-нравственных, социальных, семейных и других ценностей. Потому для эффективного и плодотворного психолого-педагогического общения, используя свой личностный потенциал и профессионализм, педагогу необходимо создавать, выстраивать, совершенствовать субъект-субъектные отношения, при которых каждый ученик становится активным участником всех видов и форм жизнедеятельности. В этом случае все участники взаимодействия (учитель – ученик, ученик – ученик) воспринимают друг друга в качестве равноправных партнёров общения. Такое равноправное восприятие позволяет каждому иметь своё мнение, отстаивать и защищать его в диалоге.

В умении выстраивать диалог с другими проявляется активность личности, ее потребность в саморазвитии и достижении нового уровня взаимоотношений. Учителю необходимо на уроке создать демократичную, свободную, здоровьесберегающую образовательную среду для реализации коммуникативных потребностей обучающихся сообразно их возрастным и психологическим особенностям. Отказываясь от назидательной роли, педагог на личностном уровне принимает нормы толерантного взаимодействия с детьми. В этом случае психолого-педагогическое общение охватывает области личных мнений, пристрастий, интересов, ценностей, смыслов ученика и

педагога и становится педагогически эффективным, целенаправленным, с интерактивной составляющей.

В связи с этим, в современной науке и практике все большее признание приобретает концепция педагогического процесса как диалога, как метода групповой дискуссии. Педагогическое общение начинает выступать как главный механизм обмена духовными ценностями и смыслами, достижений основных целей обучения и воспитания. *Фасилитация (стимулирование, вдохновение) как составляющая научно-методического сопровождения рассматривается как процесс влияния на мотивацию профессионально-личностного развития педагога, ценностного отношения к педагогической деятельности и усвоение смыслов как элементов личностного опыта; стимулирования и поддержания потребности в саморазвитии.*

Современному педагогу необходимо получить антропологическую подготовку, позволяющую ему понимать своих учеников и строить с ними свои отношения с учетом физиологического, психического, социального развития, их способностей и потребностей, их личного опыта, запросов, интересов. В связи с этим встала потребность в пересмотре организации процесса обучения. Педагог в профессиональной деятельности, взаимодействуя с учениками, должен создавать для них ситуацию выбора, выступать с ними на равных при решении общих проблем, совместно разделяя ответственность; организовывать деятельность, которая реализует идеалы подлинного сотрудничества, диалога, со-творчества.

Формирование умения работать в команде (парами, группой) предполагает умение выдвигать идею; ставить цель; планировать деятельность по достижению цели; распределять роли в соответствии с потребностями, способностями и желанием членов команды, создавая ситуацию успеха каждому в общем деле; организовывать совместную деятельность и взаимопомощь; анализировать совместный результат и продукт деятельности, оценивая вклад каждого; проводить рефлексию. *Сотворчество как составляющая единица научно-методического сопровождения, на этапе*

организации образовательного процесса способствует выстраиванию гармонии человеческих отношений; совместному созданию, осмыслению, оценке опыта психолого-педагогического общения; расширению субъектного пространства личности.

Знание ученика и использование этого знания при планировании урока, оказание помощи детям в раскрытии для себя личностного смысла изучаемого материала, организация взаимодействия на уроке, включение в содержание урока творческих заданий и интерактивных ситуаций, продумывание, формулирование и реализация ценностных оснований содержания учебного материала позволяет сделать современный урок личностно-ориентированным, установить субъект-субъектные отношения.

Общей особенностью взаимодействия субъектов в учебной деятельности является преобразование позиций личности к усвоенному содержанию учебного материала и собственным взаимодействиям. Это выражается в изменении ценностных установок, смысловых ориентиров, целей и мотивов учения, способов и форм взаимодействия и отношений между учащимися и учителем. В этом случае отличительными чертами современного урока выступают: широта педагогического замысла, нацеленность на достижение главной цели образования, реализация многообразия целей и конкретных задач урока, интегративное содержание урока, использование комплекса средств на уроке, технологизация, оценка качества урока и его результатов в процессе диагностики, мониторинга, контроля, самоконтроля, саморефлексии, самооценки. *Научно-методическое сопровождение деятельности педагога по планированию урока заключается в со-управлении процессом включения педагогов в проектирование новых видов образовательной практики и управление этими процессами; создания предпосылок для выстраивания субъект - субъектных отношений.*

Для повышения качества образования педагогическая практика нуждается в инновационных образовательных технологиях. «...особенностью освоения технологий является необходимость индивидуального опыта

творческой деятельности, переживания пути достижения цели» [2, с.25]. Это позволит педагогу совершенствовать свою методическую систему преподавания, процессы самообразования и самосовершенствования как личности и как профессионала, что в конечном итоге будет способствовать повышению качества образования. В рамках реализации ФГОС общего образования «востребованы технологии, расширяющие опыт творческой деятельности: технология проблемно-модульного обучения, технология проектной деятельности, технология мастерских, ..., технология диалогового взаимодействия,... рефлексивные технологии...» [2, с.24] Они делают образовательный процесс «лично ориентированным, активным, воспитывающим, развивающим, результативным» [2, с.24]

Расширять свою профессиональную компетентность педагогу помогают диалоговые технологии, направленные на принципиально новое качество образования – «создание условий для становления человека толерантного, мыслящего, самостоятельного, способного к слову, выбору, действию, самоопределению» [2, с. 27] С позиции педагогической науки, «диалог – это обмен информацией между участниками образовательного процесса; образовательная технология, совместный поиск истины, коллективный поисковый труд» [2, с. 59]. Именно посредством диалога в человеке развивается личностное и начинается процесс познания себя, рефлексии, самовоспитания, самообразования, самореализации. По мнению Е.А. Ямбурга сегодня диалог выступает как «единственный достойный человека способ решения самых сложных запутанных проблем» [9, с. 488]. *На этапе выбора инновационных образовательных технологий консалтинг (консультирование) в рамках научно-методического сопровождения трактуется как интеллектуальная деятельность по выявлению и анализу профессиональных и личностных проблем; выбору средств и методов, направленных на разрешение выявленных проблем; повышению психологической готовности к деятельности в усложненных изменившихся ситуациях.*

Одна из особенностей «фгосовского» урока - демократический стиль общения, который способствует становлению гражданина своего общества при взаимодействии и общении с другими людьми; который делает его успешным и наделяет способностью к сотрудничеству. Главная задача учителя - создание демократической атмосферы и гибкой структуры урока, поощрение лидерства и равенства возможностей всех и каждого, приоритетное формирование позитивной самооценки, широкое использование интерактивных методов обучения и воспитания, вовлечение каждого в активное взаимодействие, развитие критического мышления, открытость и сотрудничество. Совместная деятельность мотивируется педагогом. Он прислушивается к мнению учащихся, поддерживает право воспитанника на свою позицию, поощряет активность, инициативу, включается в процесс обсуждения замысла, способов и хода деятельности. Демократический стиль общения характеризуется положительно-эмоциональной атмосферой взаимодействия, доверием и доброжелательностью, требовательностью и уважением, учетом индивидуальности личности. *Научно-методическое сопровождение выстраивания демократического стиля общения в учебной деятельности направлено на формирование потребности в демократическом взаимодействии, во взаимно обогащающем процессе обмена информацией, совместного поиска истины, коллективного труда, организации «коммуникативных стратегий узнавания» и пространств межличностных встреч участников.*

При интенсивном внедрении федеральных государственных образовательных стандартов общего образования рассчитывать на продуктивность и эффективность стихийно организованных методических мероприятий в школе не приходится. Необходима система методической работы, организация именно научно-методического сопровождения по профессионально-личностному развитию педагогов в условиях общеобразовательной организации. Основой эффективной профессиональной

деятельности учителя является совершенствование процесса психолого-педагогического общения педагога и школьника в учебной деятельности.

Практико-ориентированные и обучающие семинары, педагогические советы и марафоны, круглые столы и конференции, дискуссии и методические практикумы, мастер-классы и педагогические дебаты, методические мастерские, диалоговое взаимодействие и сотрудничество по актуальным вопросам организации образовательного процесса при реализации ФГОС общего образования способствуют профессионально-личностному развитию педагога, и потому направлены на повышение качества образования.

Библиографический список

1. Бутенко, Н. Ю. Педагогическое общение [Текст]: учеб. пособие / Н.Ю. Бутенко. - М.: Феникс, 2010. - 383 с.
2. Галицких, Е.О. Диалог в образовании как способ становления толерантности [Текст]: учеб. - метод. пособие / Е.О. Галицких.- М.: Академический Проект, 2004.- 240 с.
3. Галицких, Е.О. Интегративный подход как теоретическая основа профессионально-личностного становления будущего педагога в университете [Текст] : монография / Е.О. Галицких. - СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – 264 с.
4. Давлятшина, О.В. Психолого-педагогическое условие научно-методического сопровождения как фактор профессионально-личностного развития педагогов // Концепт. – 2015. – № 08 (август). – ART 15286. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/15286.htm>. – ISSN 2304-120X.
5. Даутова, О.Б. Управление введением ФГОС основного общего образования [Текст] / О.Б. Даутова [и др.] – СПб. : КАРО, 2013. – 160 с.
6. Концепция и план мероприятий общероссийской системы оценки качества общего образования (ОСОКОО) на 2014 – 2016 гг [Электронный ресурс] // - URL: http://www.hse.ru/data/2014/03/06/1332989959/Концепция%20ОСОКОО_проект_версия%202.2_05.04.2014.pdf
[Дата обращения: 10.11.2015] – Загл. с экрана.

7. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя [Текст] / Л.М. Митина.- М. : Академия, 2004. – 320 с.
8. Тубельский, А.Н. Школа будущего, построенная вместе с детьми [Текст] / А.Н. Тубельский; под ред. А. Русакова. - М. : Первое сентября, 2012. - 440 с.
9. Ямбург, Е.А. Школа и ее окрестности [Текст] / Е.А. Ямбург. – М. – Центр книги Рудомино, 2011. – 576 с.
10. Ямбург, Е.А. Что принесет учителю новый профессиональный стандарт педагога? [Текст] / Е.А. Ямбург. - М. : Просвещение, 2014. – 175 с.

УДК 37.02

ББК 74.202.4

Некоторые требования к организации учебного диалога

Овчинникова Елена Николаевна,

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и
компьютерных технологий*

Национальный минерально-сырьевой университет «Горный»

г. Санкт-Петербург

электронная почта: elena_ovnik@mail.ru

Аннотация: В данной статье раскрывается сущность учебного диалога. Приведены виды учебного диалога и некоторые требования к его организации в контексте логико-информационного подхода.

Ключевые слова: учебный диалог, логико-информационная технология обучения.

В учебной деятельности существует две основные формы получения и передачи вербальной (словесной) информации – это монолог и диалог. Монолог предполагает коммуникацию в виде односторонней связи между источником и получателем информации. Диалог, в свою очередь, определяется взаимодействием и обменом информацией между участниками образовательного процесса. В современных условиях обучения, которое

ориентировано на «субъект-субъектную» парадигму образования, учебный диалог является важнейшим условием успешности обучения.

Однако часто организация учебного диалога остается проблемой. Так С.В. Белова отмечает: «Призывы к диалогу часто остаются всего-навсего призывами, иногда нередко сводятся к пустым разговорам или аргументированным дискуссиям, которые являются разновидностью речевой фетишизацией (предмет слепого подражания)». Воплощение идей диалога в педагогическую практику – дело весьма сложное, и оно требует не «рецептурного» воспроизведения в действительности тех или иных приемов, а мастерского овладения каждой новой ситуацией по-новому [1].

Основными элементами учебного диалога являются вопрос и ответ. Именно в этих языковых формах чаще всего происходит обмен информацией между участниками диалога. Уточним, что вопросом в логике принято считать такую форму высказывания, в котором выражается требование или просьба дополнить информацию, которая уже содержится в самом вопросе. Под ответом понимают высказывание, содержащее информацию, затребованную в вопросе [3, с. 87]. Таким образом, ответ – есть часть вопроса. Поэтому, насколько корректен (точен) вопрос, настолько будет однозначен и недвусмыслен ответ на него. Для успешного проведения учебного диалога требуется, прежде всего, адекватное восприятие информации участниками диалога.

Перечислим некоторые требования соблюдения адекватности учебного диалога в контексте логико-информационной технологии обучения (ЛИТО).

Во-первых, используемые в учебном диалоге языковые выражения должны соответствовать требованиям ясности и точности. Иными словами, участники образовательного процесса должны истолковывать термины в одном и том же смысле. Для этого преподавателю следует ограничить применение незнакомых для обучаемых научных терминов без их предварительного объяснения и избегать двусмысленности языковых выражений. Ведь в том случае, если смысл употребляемых терминов будет неясен ученику или

студенту, он либо ответит в рамках своего словесного телезаураса, либо вместо ответа попросит пояснить неясные ему термины, что приведет к неэффективному использованию учебного времени.

Во-вторых, в учебном диалоге следует избегать применения вопросных слов («какой», «сколько», «где» и т.п.), которые могут привести к неопределенности. К примеру, на вопрос: *«Какой сегодня день?»* можно получить несколько правильных ответов. Вполне адекватные этому вопросу будут такие ответы, как «солнечный», «весенний», «трудный», «День подводника» и т.д. Причем, ни один из приведенных ответов может не удовлетворить спрашивающего, если он имел ввиду нечто совсем другое, в частности, получить ответ о сегодняшнем дне недели.

В связи с чем, согласно требованиям адекватности диалога в контексте логико-информационного подхода, преподавателю следует заменять вопросные слова соответствующим требованием или просьбой. Например, вопросное слово *«когда»* в вопросе *«Когда была изобретена компьютерная мышь?»* можно уточнить следующим образом: *«Укажите год изобретения компьютерной мыши»*.

В-третьих, преподавателю при формулировке вопросов следует уточнять количество терминов, которые должны прозвучать в правильном ответе (если терминов более одного) [2, с. 118].

Приведем фрагмент учебного материала и учебный диалог, соответствующий приведенным выше требованиям адекватности:

«Для образования новых логических выражений наиболее часто используются базовые логические операции: дизъюнкция, конъюнкция, инверсия».

Если в целях контроля результатов обучения преподавателю требуется уточнить, в частности, названия базовых логических операций, то вопрос следует задать следующим образом: *«Перечислите три базовые логические операции, используемые для образования новых логических выражений».* В

данном случае на заданный вопрос преподаватель вправе ожидать однозначный и недвусмысленный (адекватный) ответ.

Кроме того, согласно логико-информационному подходу, в образовательном процессе следует использовать следующие типы учебного диалога:

1. Коммуникативно-описательный диалог. В ходе диалога данного типа вопросы задаются с целью выяснения знаний тех или иных фактов, событий. Например: *«Назовите год (фамилию, дату...)»*, *«Дайте определение»*, *«Сформулируйте правило...»* и т.п.

2. Аргументативно-пояснительный диалог. В ходе диалога данного типа выясняется уровень понимания учебного материала, умение объяснять или аргументировать те или иные положения. Например, *«Назовите причину...»*, *«Перечислите условия...»* и т.п.

3. Проективно-прогностический диалог. В ходе диалога выясняется умение делать самостоятельные выводы или прогнозы на основе знания и понимания учебного материала. Диалог данного типа направлен на творческое применение полученных знаний для получения новых; требует формулирования оценок, выводов, предположений. Например, *«Сравните взгляды, подходы...»*, *«Сделайте вывод, предположение...»* и т.п. [2, с. 91].

Подчеркнем, что учебный диалог указанных типов позволяет оценивать не столько то, что запомнил обучаемый, сколько его критическое и творческое отношение к достигнутым знаниям, его возможное видение перспектив развития проблемы.

Таким образом, умелое использование различных типов учебного диалога и адекватное его проведение в образовательном процессе делают учебный диалог эффективным средством обучения, способствующим формированию учебно-познавательных и информационных компетенций обучающихся.

Библиографический список:

1. Белова, С.В. Диалог – основа профессии педагога [Текст]: учеб.-метод. Пособие/ С.В. Белова. - М., 2002. – 148 с.

2. Овчинникова, Е.Н. Структурирование учебного пособия на основе логико-информационного подхода к обучению. [Текст]: Дис. ... канд. п. наук. / Е.Н. Овчинникова. - СПб: СПбАППО, 2008. – 209 с.

3. Федоров, Б.И. Алгоритмы обучения [Текст]/ Б.И. Федоров. - СПб: Изд-во «Просвещение», 2004. – 182 с.

УДК 37.02

ББК 74.202

**Взаимодействие субъектов процесса обучения
в различных дидактических моделях**

*Осмоловская Ирина Михайловна,
старший научный сотрудник,*

заведующая лабораторией общих проблем дидактики

Института стратегии развития образования РАО, г. Москва

Мунина Надежда Викторовна,

младший научный сотрудник лаборатории общих проблем дидактики

Института стратегии развития образования РАО, г. Москва

электронная почта: didactics@instrao.ru

Аннотация: В статье рассмотрена базовая модель процесса обучения. Выявлен характер взаимодействия педагогов и обучающихся. Показаны модификации базовой модели и характера взаимодействия субъектов в условиях дифференцированного обучения, обучения в информационно-образовательной среде, в инновационных практиках (массовых открытых онлайн курсах, перевернутых классах).

Ключевые слова: Дидактика, процесс обучения, взаимодействие, базовая модель процесса обучения.

Процесс обучения в дидактике чаще всего определяется как целенаправленное взаимодействие учителя и учащихся, ориентированное на

достижение поставленных образовательных целей. В некоторых определениях ключевым словосочетанием является «совместная деятельность», и тогда процесс обучения рассматривается как целенаправленная совместная деятельность учителя и учащихся.

Так, В.В. Краевский пишет: «Под обучением понимается совместная целенаправленная деятельность учителя и учащихся, в ходе которой осуществляется развитие личности, ее подготовка к участию в жизни общества путем приобщения ее к социальному опыту». И ниже: «Обучение – организованный процесс взаимодействия учеников и учителей, направленный на решение учебных задач, в результате которого учащийся овладевает знаниями, умениями, навыками и развивает личностные качества» [1, с. 32]. Аналогично процесс обучения определяется в учебниках «Педагогика» под ред. Л.П. Крившенко [2, с.235] и под ред. А.П. Тряпицыной [3, с.160].

Если процесс обучения определяется как совместная деятельность, то такая деятельность не отменяет взаимодействие в процессе деятельности. Совместной деятельности без взаимодействия быть не может. Следовательно, взаимодействие участников процесса обучения всегда в этом процессе присутствует.

Но характер взаимодействия в различных моделях обучения будет различным. Прежде чем подробно остановиться на этом вопросе, выскажем два существенных замечания.

Первое - развитие дидактического знания поставило вопрос о допустимости конструирования вариативного процесса обучения, т.е. в одних условиях при определенных концептуальных основаниях построенный процесс обучения может отличаться от процесса, построенного в других условиях и на других основаниях. Классическая дидактика этого не допускала. Считалось, что процесс обучения един, задачей дидактики является выявление путей его совершенствования.

В эпоху постмодерна допускается одновременное сосуществование различных моделей процесса обучения: построенного в традиционном

«знаниевом» подходе, деятельностном, компетентностном, культурологическом, технологическом и т.д. Все эти модели «работают» в указанных подходах. Однако, если строить процесс обучения в одном подходе, а оценивать его результативность в другом, то получим низкие результаты. Например, процесс обучения конструируется и реализуется в традиционном «знаниевом» подходе, где главным является усвоение учащимися определенного набора знаний, формирование предметных умений и навыков, а результативность проверяется в условиях компетентностного подхода, в котором основным ее критерием будет сформированная компетентность ученика, т.е. способность решать различного рода проблемы с применением приобретенных знаний, умений и навыков. Как показывает практика, если процесс обучения протекал в традиционном «знаниевом» подходе, и не был ориентирован на формирование метапредметных результатов, в том числе, не происходило обучения решать практические, жизненные проблемы, проверка качества знаний учащихся, проведенная, например, в PISA, покажет неудовлетворительные результаты.

Второе - представление о процессе обучения в дидактике с течением времени изменялось: от понимания его как процесса передачи знаний педагогом ученику (субъект-объектные отношения учителя и ученика, когда ученик рассматривался как объект педагогического воздействия) к пониманию как процесса предъявления знаний педагогом и активного освоения их учеником (субъект-объект/субъектные отношения, когда ученик одновременно является и объектом, и субъектом обучения) и, наконец, к пониманию процесса обучения как процесса создания условий для присвоения знаний учеником (субъект-субъектные отношения, когда и ученик, и учитель рассматриваются как субъекты учебного процесса). Таким образом, в понимании взаимодействия ученика и учителя в процессе обучения постоянно увеличивается роль самостоятельной деятельности, познавательной активности ученика, наблюдается переход от жесткого управления учителем его учебно-

познавательной деятельностью к созданию условий для самостоятельного успешного разворачивания такой деятельности учеником.

В классической дидактике разработана базовая модель процесса обучения, утверждается, что существует его мельчайшая клеточка, в которой структурно отражаются основные взаимодействия в процессе обучения. Это – взаимодействие учителя и ученика через содержание образования. В классической дидактике показано, что учитель, объясняя фрагмент содержания образования, добивается его усвоения учеником, т.е. через содержание воздействует на ученика, а ученик средствами обратной связи сообщает о степени усвоения учебного материала учителю.

Схематически это выглядит так (рисунок 1).

Рисунок 1. Базовая модель процесса обучения



В условиях дифференцированного обучения базовая модель изменяется и представленный на рисунке 2. В модели дифференцированного обучения единое содержание образования разделяется на инвариантное, подлежащее усвоению всеми учащимися, и вариативное, ориентированное на интересы, способности, склонности групп учеников (или отдельного ученика в предельном случае дифференциации – индивидуализации). Взаимодействие учителя и ученика остается тем же, и осуществляется через содержание образования.



Рисунок 2. Модель дифференцированного обучения

Базовая модель процесса обучения в условиях его организации в информационно-образовательной среде (ИОС) примет вид, приведенный на рисунке 3.

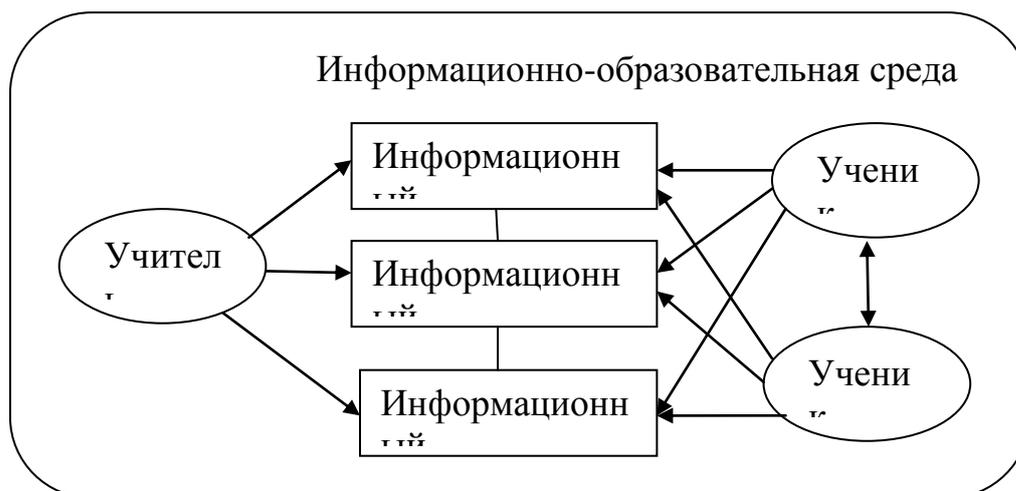


Рисунок 3. Модель процесса обучения в ИОС

Укажем, что информационно-образовательной средой мы называем часть информационного пространства, выделенную и обустроенную субъектом

(индивидуальным или коллективным) для решения учебно-познавательных задач. В ИОС входят комплекс информационных объектов (в форме средств обучения), средств коммуникации, способов получения, переработки, использования, создания информации, включающий коллективных (социальных) и индивидуальных субъектов, создающих, развивающих среду, действующих в ней с образовательными целями.

Процесс обучения, протекающий в ИОС, полностью погружен в эту среду, и учитель, и ученик находятся внутри среды, активно действуют в ней, взаимодействуют с информационными объектами, которые и составляют в ИОС содержание образования. В этом случае содержание оказывается распределенным по информационным объектам (электронным учебникам, электронным приложениям к учебникам, электронным тренажерам, созданным в среде, источникам дополнительной информации по проблеме).

Обратим внимание, что в традиционном обучении четко прослеживается руководящая роль педагога. На рисунке 1 это показано направлением стрелок. Педагог организует и руководит процессом обучения, а в обучении в информационно-образовательной среде, взаимодействие с информационным объектом (средством обучения) может инициироваться как учителем, так и учеником. В приведенной схеме (рисунок 3) мы видим воздействие на информационный объект, идущее и от учителя, и от ученика. Также наблюдается взаимодействие учеников друг с другом (например, при обсуждении в форуме изученного материала).

Учебный процесс в условиях ИОС предполагает наличие двух источников учебной информации. Первого, традиционного, в лице преподавателя (обучающего), и второго, в виде ИОС, из которой обучающийся самостоятельно извлекает необходимую учебную информацию. При этом степень его самостоятельности может варьироваться от выполнения простейших операций под руководством преподавателя до самостоятельного поиска и выстраивания учебной информации. В ИОС могут быть использованы не только информационный, иллюстративный модули, но и контрольный, а

часто и оценочный модуль. Это означает, что в условиях ИОС обучающийся имеет дело не только с преподавателем, как субъектом учебного процесса, но и с ИОС, которая в значительной степени реализует такие функции преподавателя как организационную, информационную, контрольную и оценивающую[4].

Учебный процесс в условиях ИОС образовательного учреждения оказывается трехсторонним, в нем ИОС выступает как значимый и во многом самостоятельный фактор обучения. Дидактическая способность информационно-образовательной среды активно взаимодействовать с обучающимися, предоставляя им доступ к учебному материалу, реализуя функции контроля, организуя (при необходимости) повторение учебного материала и т.д., позволяет утверждать, что в процессе обучения она обладает некоторыми свойствами субъектности. Как справедливо отмечала И.В. Роберт, обучение в информационно-образовательной среде предполагает наличие трех субъектов процесса обучения: учителя, обучающихся и информационно-образовательной среды [5].

Разумеется, субъектность информационно-образовательной среды имеет условный характер. Это не субъектность в полном смысле данного слова. Процесс обучения в условиях ИОС выстраивается таким образом, что ИОС воспринимается в качестве его полноправного субъекта. Здесь был бы более уместен термин «квасисубъектность». Квасисубъектность означает, что ИОС, не являясь субъектом учебной деятельности в прямом смысле этого слова, тем не менее, на определенном уровне своего развития, выступает как субъект учебного процесса. Обучающиеся взаимодействуют со средой, а она взаимодействует с обучающимися. Таким образом, с точки зрения обучающихся информационно-образовательная среда ведет себя как активный субъект процесса обучения.

Отметим далее, что все современные новшества (МООКи, перевернутый класс, смешанное обучение) базовую модель кардинально не меняют, только определенным образом корректируют.

Если процесс обучения протекает в ИОС и обучающийся изучает курс из серии массовых открытых он-лайн курсов (МООК), мы наблюдаем то же самое взаимодействие обучающегося с содержанием образования и через него с преподавателем. Преподаватель в процессе может физически не участвовать, но косвенно именно он определяет процесс, так как проектировал данный курс, продумывая систему управления познавательной деятельностью обучающегося. Более того, возникшая проблема недостаточной мотивации обучающихся к прохождению курса до конца заставляет автора курса продумывать и осуществлять специальные действия, активизирующие обучающихся: например, по итогам каждой недели обучения проводить игровые турниры и выявлять победителей, создавать сетевое сообщество изучающих данный курс и инициировать активное обсуждение проблем и т.д.

Точно так же, модель процесса обучения «перевернутый класс», в которой новый материал ученики изучают сами, а в классе происходит активная коммуникация по поводу него с педагогом и друг с другом, в основе имеет ту же базовую модель – взаимодействие учителя и учащихся по поводу и через содержание образования.

Базовая модель процесса обучения может быть расширена и представлена в виде взаимодействия большего количества элементов, включив цель обучения, содержание образования, методы, технологии, средства и формы обучения, результат (рисунок 4).

В этой модели в условиях различных дидактических подходов (традиционного «знаниевого», компетентностного, деятельностного, личностно-ориентированного) изменяется наполнение компонентов, усиливаются или ослабляются некоторые взаимосвязи. Так, цель образования в условиях компетентностного подхода – формирование компетентной личности, т.е. личности, способной решать разнообразные проблемы, используя имеющиеся у нее знания и умения. Содержание образования в этом подходе отбирается на основе выделения компетенций, которые необходимы каждому

человеку. Соответственно, вычленяются проблемы, которые ученик должен научиться решать, и учебный материал группируется вокруг этих проблем.

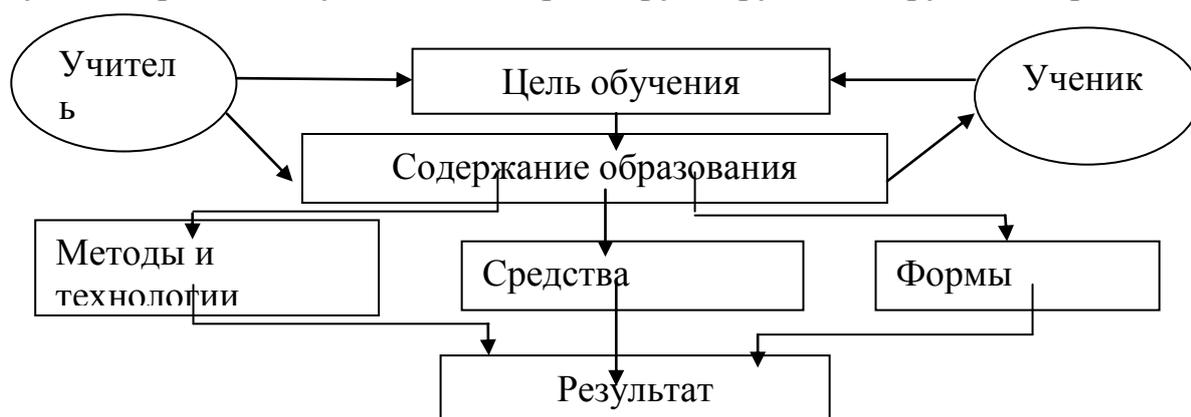


Рис . 4 Модель процесса обучения

Методы обучения в условиях данного подхода базируются на самостоятельной деятельности, комбинирующейся с различными видами совместной деятельности обучающихся (практические методы, дискуссии, совместный поиск решения проблем, игровые методы). На уроке преобладающими становятся индивидуальная и групповая формы работы [6].

Итак, определяющим взаимодействием в процессе обучения является взаимодействие учителя, ученика, содержания образования. Это взаимодействие сохраняется в различных дидактических подходах и в инновационных дидактических практиках.

Библиографический список:

1. Краевский, В.В. Основы обучения. Дидактика и методика [Текст]: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 352 с.
2. Педагогика: учебник [Текст]/ Л.П. Крившенко [и др.]; под ред. Л.П. Крившенко. – М.: Проспект, 2012. – 432 с.
3. Педагогика: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения [Текст] / Под ред. А.П. Тряпицыной. – СПб: Питер, 2013. – 304 с.
4. Осмоловская, И.М. Состав и структура модели образовательного процесса в информационно-образовательной среде [Текст]/ И.М. Осмоловская, Ю.Е.

Шабалин. // Вестник Владимирского государственного университета. Серия: Педагогические и психологические науки. - № 19 (38), 2014. – с.18-32.

5. Роберт, И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты) [Текст]/ И.В. Роберт. - М.: ИИО РАО, 2010. – 234 с.

6. Осмоловская, И.М. Ключевые компетенции в образовании: их смысл, значение и способы формирования [Текст]// И.М. Осмоловская. // Директор школы. -2006, № 8, с. 64-69.

Развитие культурологической компетентности педагога

Попова Альбина Ивановна,

кандидат педагогических наук,

Старший научный сотрудник

ФГБНУ «Институт стратегии

развития образования РАО», г. Москва

электронная почта: albina-burceva@yandex.ru

Аннотация. Автор статьи полагает, что от культуры личности педагога зависит во многом эффективность процесса обучения, т.к. являясь центральной фигурой процесса обучения, его ключевым звеном, он аккумулирует и передает культурный потенциал нации.

Ключевые слова: Культура, культурология, культурологическая компетентность, компоненты и факторы культурологической компетентности.

Общество обеспечивает свое существование и развитие передачей культурного наследия от поколения к поколению.

В настоящее время особенно значимы статус и роль учителя как профессионала и культурологической личности, которые во многом определяются его культурологической подготовленностью. Являясь

центральной фигурой процесса обучения, его ключевым звеном, учитель аккумулирует и передаёт культурный потенциал нации. От культуры личности учителя, его стремления к самообразованию и развитию во многом зависит эффективность процесса обучения.

Раскроем смысл понятий «культура», «культурология», «культурологическая компетентность». В настоящее время в педагогике существует несколько определений понятия «культура».

Например, В. Оконь так трактует данный феномен: «*Культура* - это совокупность созданных научных, моральных, социальных, художественных и технических ценностей, а также участие, взаимодействие с этими ценностями и создание новых»[3]. Д.Е. Погорелый под *культурой* понимает уровень образованности, воспитанности людей, а также уровень овладения той или иной областью знаний и деятельности [5].

Если рассматривать понятие «культура» в области педагогики, то Н.Б. Крылова даёт такое определение: «Культура применительно к проблемам образования часто понимается учителями «как наложение идей так называемой эстетики поведения на формы преподавания и стиль общения на уроке...» [2].

Далее автор подчеркивает: «Культура вызревает как собственный уникальный образ мыслей, поступков и действий взрослого и ребенка, как особенность их внутренней и внешней жизни. Поэтому школа, если она истинно культуросообразна, должна не подталкивать к усвоению готовых знаний и в этом смысле не учить..., а ставить ребенка в условия, когда он сам начинает действовать культурно, творчески используя выбираемые им ценности, нормы, знания и образцы» [2].

В условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования изучение отдельных предметов направлено на достижение такой цели, как воспитание культуры личности, отношения к изучаемому предмету как к части общечеловеческой культуры. Значит, преподаваемый предмет рассматривается как средство для формирования культурной личности, способной к самоопределению и

осознанному выбору, и используется с заложенными в предмете потенциальными возможностями.

Обратимся к понятию «*культурология*».

С точки зрения А.Я.Флиера, культурология как наука исследует «механизмы формирования, функционирования и изменчивости ценностно-смысловых, нормативно-регулятивных и семантико-коммуникативных аспектов жизнедеятельности людей, обеспечивающих коллективный характер их существования, возможность для каждого человека включиться в процессы социального взаимодействия, а также функции селекции, кумуляции и межпоколенной трансляции социального опыта. [4].

Теперь перейдем к раскрытию понятия «*культурологическая компетентность*». Теоретические исследования авторов свидетельствуют о том, что быть компетентным в области культурологии, необходимо овладеть знаниями, опытом и культурологическими компетенциями в этой области. Культурологическая компетентность включает следующие *компоненты*: индивидуальные и личностные качества педагога, ключевые и профессиональные культурологические компетенции. Все эти компоненты взаимосвязаны. Индивидуальные качества педагога обусловлены его этнокультурой, местожительством, генетикой. Под личностными качествами педагога мы понимаем его любовь к детям, справедливость, умение общаться, культуру речи. Культурологическая компетенция является средством социализации молодого поколения. Ключевые культурологические компетенции напрямую связаны с предметом, и компонентный состав их конкретизируется в соответствии со спецификой изучаемого предмета.

С точки зрения ученых, культурологическая компетентность педагога развивается под воздействием следующих факторов.

1. *Педагогические факторы*. К ним относятся: познавательный интерес; творческая деятельность; карьерный рост; материальное благополучие; статус в коллективе; развитие исследовательской культуры; повышение уровня воспитанности, образованности, обучающихся; повышение своей общей

культуры; получение информации о современных инновационных технологиях.

Н.Б.Крылова полагает, что «именно культура педагога часто определяет, как будет действовать в конкретном образовательном процессе та или иная технология: высокий уровень развития личности позволит усовершенствовать обыденные приемы, низкий культурный уровень может свести на нет перспективную технологию. Повышение общей культуры педагога дает возможность поиска и освоения инновационных методов и педагогических технологий, помогающих перейти от внешней мотивации учения к внутренней, более устойчивой. [2]

Таким образом, педагогические факторы существенно влияют на развитие культурологической компетентности педагога.

2. *Психологические фактор* включают самоутверждение в коллективе; самоанализ, рефлексию своей педагогической деятельности; личностную мотивацию; общение; распространение своего опыта, самоутверждение в правильности своих подходов, желание дальнейшей работы.

По мнению учёных: «Самоутверждение – поведение человека, направленное стремление к лидерству в том или ином виде деятельности, к высокой оценке и самооценке»[5].

Развитие культурологической компетентности педагога возможно при таком способе самоутверждения, когда реализуются его внутренние резервы благодаря серьезной работе над собой, сильной мотивации для преодоления себя, тех своих свойств, которые не позволяют ему адекватно оценивать себя, правильно соотносить свои возможности с предлагаемыми условиями.

В.В.Давыдов полагает, что к психологическому фактору, оказывающему влияние на развитие культурологической компетентности педагога, относится общение, которое в психологии понимается как взаимодействие двух или более людей, состоящее в обмене между ними информацией познавательного или аффективно-оценочного характера [1].

Очень важным качеством личности педагога является способность педагога к самоанализу, рефлексии своего опыта, позволяющая путем

обращения внутрь себя отслеживать как свои достижения, так и промахи, умение осознать и увидеть их причину. В результате накопления методического опыта через анализ своих уроков и уроков коллег, формируется субъектная позиция педагога к практической деятельности, желание исследовать и реализовать свои возможности. Всё это приводит к осмыслению и изменению педагогической работы в целом и влияет на развитие культурологической компетентности педагога.

В числе психологических факторов личностная мотивация является мощным стимулом для развития культурологической компетентности учителя, также взаимообмен мнениями, желание поделиться своим опытом с целью его распространения. В результате рефлексии педагогической деятельности преподаватель вносит необходимые коррективы, самоутверждается в правильности своих подходов, – как следствие, возникает желание дальнейшей работы.

3. *Организационные факторы* – умение планировать, прогнозировать, контролировать, корректировать, менять. Изменение статуса ОУ, режима его работы; профилизация школы; реализация ФГОС, внедрение новых образовательных технологий, различных форм обучения (информационные технологии, дистанционное обучение) в организацию учебно-воспитательного процесса.

Прогнозирование (этап подготовки преподавателя к уроку) направлено на оценку различных вариантов проведения будущего урока и выбор из них оптимального по принятому критерию. Умение предвидеть результат урока является показателем высокого уровня профессионализма преподавателя. Заключительным этапом подготовки преподавателя к уроку является планирование: создание программы управления познавательной деятельностью учащихся, фиксирующей важные для учителя моменты управления процессом: кого и когда спросить, где вводить проблему, как перейти к следующему этапу занятия, по какой схеме перестроить процесс в случае возникновения заранее предусмотренных затруднений и т.д. Перечисленные факторы легли в основу

определения нами педагогических условий развития культурологической компетентности педагога.

4. *Содержательные факторы* – изменение содержания образования, введение новых предметов, новых стандартов, программ, учебников; изменение учебного плана, сокращение часов (их расширение); углубление преподавания предметов; интеграция в. содержании образования; наличие программ, учебно-методических пособий по культурологии.

В своей статье мы показали влияние каждого из перечисленных факторов на процесс развития культурологической компетентности педагога.

Библиографический список

1. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментально-психологического исследований [Текст]/ В.В. Давыдов. - М.: Академия, 2004. С.232.

2. Крылова Н.Б. Культурология образования [Текст]/ М.: Народное образование, 2000. 272с..

3. Оконь В. Введение в общую дидактику [Текст]/ В. Оконь. - М.: Высшая школа, 1990. С.112.

4. Педагогика. Учебное пособие [Текст]/ / Под ред. П.И. Пидкасистого. - М.: Высшее образование, 2007. С.425-426.

5. Погорелый Д.Е. Культурология: кредитно-модульный курс. Учебное пособие [Текст]/ Д.Е. Погорелый, Е.А. Подольская, В.Д. Лихвар. - Ростов н/Д: «Феникс», 2007. С. 17.

6. Флиер А.Я. Современная культурология: объект, предмет, структура [Текст]/ А.Я. Флиер // *Общественные науки и современность*. - 1997. - № 2. С. 125.

УДК 376.6

ББК 74.202

Взаимодействие педагогов и обучающихся «группы риска» на уроках как фактор повышения качества образования

Попова Варвара Геннадьевна,

учитель начальных классов

МБОУ СОШ №36, г. Ангарск

электронная почта: popovavarvara@yandex.ru

Аннотация: В статье рассмотрена проблема взаимодействия педагогов и обучающихся группы риска на уроках как фактор повышения качества образования; описаны приемы учебной деятельности с обучающимися младших классов.

Ключевые слова: дети группы риска, педагогическое общение, индивидуальный подход, младшие школьники, урок.

Построение учебного процесса при работе с детьми «группы риска» предполагает создание целостной системы коррекционно-развивающего обучения. Для этого должно быть разработано специальное методическое оснащение: программы, учебные планы, дидактический материал. Должна быть предусмотрена индивидуальная и групповая работа с детьми определенной группы риска. Должны быть включены в работу психолог, логопед, врач, социальный педагог. Однако на практике, мы часто встречаем случаи, что даже при теоретически правильно организованной работе специалистов, учащиеся не выполняют домашних заданий, нарушают дисциплину. Причиной такого поведения кроются во взаимодействии детей, как со сверстниками, так и с учителями. В.В. Давыдов пишет: «Если мы намерены формировать личность, то сама учебная деятельность строится таким образом, чтобы любое отношение к любому объекту оформлялось через отношение к другому человеку... В центре педагогического процесса оказывается не отношение к объекту, а отношение людей друг к другу по поводу объекта их деятельности»[1].

В педагогике существует несколько синонимов понятия «взаимодействие» как социально организованного педагогического процесса [4].

Профессионально-педагогическое общение - это взаимодействие учителя с коллегами, учащимися и их родителями [4]. Данное понятие шире понятия «педагогическое общение». А.А. Леонтьев этот термин определяет как «профессиональное общение преподавателя на уроке или вне его (в процессах обучения и воспитания) имеющее определенные педагогические функции и направленное на создание благоприятного психологического климата, а также другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимися и внутри ученического коллектива» [2].

На сегодняшний день главные задачи школы - раскрытие способностей каждого ученика, воспитание порядочного и патриотичного человека, личности, готовой к жизни конкурентном мире [5] .

Таким образом, каждый ребенок имеет право на полноценное образование в соответствии со своими интересами, способностями, возможностями, поэтому перед учителем стоит задача разработки эффективных моделей образовательного процесса - как в социуме школы, так и вне ее, в том числе и для детей «группы риска», которые не могут реализовать свои способности в полной мере.

Решение данной проблемы в большей степени возможно при творческом союзе учителя и ученика

С ребёнком группы социального риска для учителя актуальным становится возможность выявления системообразующих факторов риска в контексте жизненной ситуации конкретного ребёнка, анализ причин неблагополучия и выстраивание на этой основе индивидуальных программ обучения.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет выделить характеристики детей «группы риска»: нарушение в познавательной сфере,

особенности поведения в познавательной сфере, особенности поведения, выражающегося в реакциях имитации или подражания отрицательным примерам, систематически повторяющееся асоциальное поведение, патологическое развитие характера, затрудненность в общении, нарушение в сфере отношений, в том числе к самому себе [3] .

Необходимо отметить, что проблема взаимодействия педагогов и обучающихся «группы риска» на уроках как фактор повышения качества образования особенно актуальна именно с детьми младшего школьного возраста. В этом возрасте организм более уязвим, и повышается риск соматических заболеваний, впервые проявляются многие нервные и психические заболевания. Кроме того, происходит расширение социальных отношений, которые дают новый социальный опыт, поэтому так актуально выявить технологии работы с детьми младшего школьного возраста.

В работе с детьми «группы риска» необходимо применять созидающие приемы:

- проявление доброты, внимания и заботы (вникая в нужды и обиды ребенка, педагог может помочь ему улучшить условия пребывания в мире взрослых);

- поощрение (данный прием направлен на закрепление положительного поведения ребенка);

- авансирование личности (педагог, авансируя учащегося, дает ему возможность исправиться, демонстрируя уверенность, что все изменится к лучшему);

- доверие (педагог поручает ребенку ответственное дело, демонстрируя уверенность, что у него все получится, ведь именно доверие может изменить мироощущение ребенка);

- создание условий для нравственных упражнений (от педагога требуется правильно подобрать систему нравственных ситуаций, которые будут влиять на формирование «западающих» нравственных качеств ребенка);

- укрепление веры в собственные силы (сущность приема заключается в создании такой педагогической ситуации, где ученик мог бы применить свои силы, и что самое главное – получить положительный результат);

- прощение (этот прием нейтрализует наказание ребенка – ребенок, ожидая наказание за проступок, не получает его от педагога и за это будет признателен ему за понимание его страданий);

- убеждение (убеждая ребенка, необходимо опираться на его жизненный опыт и умело подводить его к выводам о правильности предлагаемых форм поведения).

Также в работе с детьми «группы риска» необходимо, прежде всего, следовать принципам индивидуального подхода к воспитанию каждого. Психическое развитие детей протекает неравномерно, и педагог в этом смысле должен быть всегда начеку, он должен своевременно заметить отклонения в развитии ребенка, чутко реагировать на изменения его потребностно-мотивационной и эмоционально-волевой сфер. Только следуя этим принципам, педагог сумеет избрать правильную тактику и определить те индивидуальные меры воздействия, которые наиболее эффективны по отношению именно к этому ребенку или подростку. Осуществляя индивидуальный подход в воспитании детей, педагог, таким образом, включается в единый комплексный процесс профилактики отклонений и способствует их раннему выявлению и своевременной психолого-педагогической реабилитации.

Для того чтобы работа учителя по обучению учащихся «группы риска» происходила на должном уровне и имела положительные результаты, нужно провести диагностику состояния знаний учащихся, отдельных познавательных процессов, самооценки школьника. Используя современные методики по изучению личности, можно определить характеристику качеств знаний учащихся, сформированность компонентов учебной деятельности, зону ближайшего развития учащегося.

Опираясь на диагностику знаний учащихся в ходе изучения основного материала учебных программ нужно выбрать те темы, которые необходимо

дополнительно проработать с учениками группы риска. На основе этого разработать дидактическое обеспечение уроков. Урок необходимо строить так, чтоб ученик всегда нашел время ознакомиться с материалом для решения и устранения пробела в знаниях.

Лучше всего дети начальных классов воспринимают наглядный материал, поэтому и задания должны быть сформированы по этому принципу (таблицы, схемы, картинки). Подбирая дидактический материал к урокам необходимо учитывать, что как правило, дети «группы риска» обладают низким уровнем развития устной и письменной речи, и это тормозит развитие мыслительных процессов и мешает успешности в преодолении пробелов в знаниях.

Учебно-подготовительная деятельность учащегося стимулируется не только посредством использования разноуровневых заданий, индивидуальных карточек, заданий по выбору, но и результатами своего труда. При этом ученику важно постоянно ощущать, что с его мнением считаются, ему доверяют, проводят консультации не только учителя - предметники, классный руководитель, но и родители, а также и учащиеся класса. Ситуация успеха, организованная в процессе обучения учителем, может стать механизмом познавательной активности. Если возникает такая ситуация, что ученик не понял или не успел на уроке завершить начатое, то домашнее задание подразумевает решение данной проблемы. Дидактическое обеспечение отдается ученику для наглядности. В таком случае ученик может обратиться к помощи родителей или друзей.

Технологическая карта ученика создается на конкретный урок. Она содержит и творческую деятельность ребенка, и его самооценку. В ней должен быть предусмотрен материал, который изучается всем классом и самостоятельно.

Прописываются задания, выполняемые всеми, в ходе которых ребенок «группы риска» может уделить время для корректировки пробелов собственных знаний. Карта предусматривает контроль и оценку со стороны учителя, предполагает наличие дидактического материала. На первых уроках

по корректировке пробелов – это больше материал, подкрепленный наглядностью, опорами на заучивание. По ходу продвижения по теме задания становятся разноуровневыми, (следует отметить, что учащийся имеет право выбора, он может сделать только те задания, в которых уверен).

Резюмируя все вышесказанное, отметим, что перевод учебного процесса на уровень личностного взаимодействия означает превращение его в сотрудничество учителя и обучающихся.

Библиографический список:

1. Давыдов, В.В. Теория деятельности и социальная поддержка [Текст] // В.В. Давыдов. // Вопросы философии. 1996. - №5 - С.52-62.
2. Леонтьев, А.А. Педагогическое общение [Текст]/ А.А. Леонтьев.- М.: Просвещение, 1976. С.15.
3. Рерке, В.И. Изучение уровня социальной ответственности родителей младших школьников с педагогической запущенностью [Текст]/В.И.Рерке, И.С. Бубнова. - Казанский педагогический журнал, 2015. -№6-1(113).- С.151-154.
4. Рыбакова, М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе [Текст]: Книга для учителя/ М.М. Рыбакова. - М: Просвещение, 1991. – С.62.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. URL:http://fgos-kurgan.narod.ru/norm_federal.htm

УДК 373.1

ББК 74.202.5

**Социально-психологические приемы создания
ситуации успеха для подростков**

Рылеева Анастасия Сергеевна

к.п.н., доцент кафедры педагогики

ФГБОУ ВПО «Курганский государственный университет», г.Курган

электронная почта: nastena201077@mail.ru

Аннотация: В статье рассматривается вопрос организации ситуации успеха в образовательном процессе для детей подросткового возраста, приводятся виды ситуаций успеха и описываются возможные трудности, возникающие у подростков на пути к успеху.

Ключевые слова: ситуация успеха; жизненное самоопределение; подросток; самопознание; самореализация.

«Познай себя» было выбито на храме Аполлона в Дельфах в Древней Греции, колыбели западной цивилизации.

Самопознание – тот отправной пункт, из которого исходят все направления и формы самовыражения личности. Под **самопознанием** мы понимаем процесс ориентировки человека в собственном внутреннем мире с целью более полного выявления и развития своих личностных возможностей.

Уже в младшем подростковом возрасте (10-11 лет) у человека просыпается интерес к самому себе, своему внешнему облику, своим способностям. Весь подростковый возраст – это возраст исследования своего «Я». При этом самопознание имеет амбивалентную природу: с одной стороны, речь идет о самоисследовании личностью своего наличного состояния (что я есть?), с другой, своего перспективного состояния (чем я могу и должен стать?).

Осознание и развитие своих возможностей вызывают потребность проявить в окружающем мире свой личностный потенциал, почувствовать себя хозяином собственной жизни, особенно в проблемно-конфликтных ситуациях. Механизм и результат осуществления человеком своего предназначения в жизни, своих возможностей и способностей, когда личность оказывается перед необходимостью выбора целей и средств их достижения, называется **самореализацией**. Чтобы личность могла самореализоваться, необходимо предоставить ей соответствующие условия: свободу волеизъявления, пространство самостоятельной деятельности, разнообразные формы творческой деятельности, возможность занять активную позицию и т.п.

Безусловно, стремление к самовыражению проявляется у разных детей по-разному. У одних отмечается стремление поступить в соответствии со своими желаниями, настоять на своем как взрослый, у других – в желании участвовать в разнообразных делах наравне со взрослыми. На второй стадии 12-13-летний подросток уже не удовлетворен возможностью выразить себя через участие в совокупности общественно-значимых дел, у него разворачивается потребность в общественном признании актов самовыражения. На третьей стадии у 14-15-летнего подростка все чаще обнаруживается готовность к проявлению себя, которая ведет к осознанию своей социальной приобщенности и отличительной индивидуальности, обостряя потребность в адекватном самовыражении.

Итак, в подростковом возрасте ситуация кардинально меняется, именно на этом отрезке времени ребенок становится субъектом собственной жизни. Поэтому помощь в объективно трудном деле – поиске социально одобряемых форм и способов самовыражения – необходимо начинать как можно раньше, в зоне ближайшего развития и саморазвития новой способности, когда дети готовы осваивать новое образование, но еще не могут разобраться в этом самостоятельно. Помочь растущему человеку определиться, сделать адекватный осознанный выбор будущего жизненного пути – в этом состоит основная функция образовательной среды.

Многие современные российские подростки воспринимают успех как ценность и имеют установку на успех. Однако в силу общей незрелости личности, которая находится в стадии своего активного развития и совершенствования, подросток на пути к успеху встречает самые разные препятствия, обусловленные несформированностью Я-концепции и личностно-эмоциональной нестабильностью. Без ощущения успеха у ребенка пропадает интерес к школе и учебным занятиям. Важно иметь в виду, что даже разовое переживание успеха может коренным образом изменить психологическое самочувствие ребенка, ритм и стиль его деятельности, взаимоотношения с окружающими. Поэтому педагогически оправдано создание для школьника **ситуации успеха** – субъективного переживания удовлетворения от процесса и результата (все целиком или какой-то части) самостоятельно выполненной деятельности.

Ситуация успеха может стать своего рода пусковым механизмом дальнейшего движения личности. Особенно, если это касается учебы-самой главной линии ожидания ребенка. Уровень успешности человека детерминируется многими составляющими. В их числе представлены индивидуально-психологические особенности личности, развитие ее волевой сферы, познавательных способностей, уровень развития самосознания, отношение к себе, уровень притязаний, мотивация достижения, система ценностных ориентации, коммуникативных навыков.

Технологически эта помощь обеспечивается рядом операций, которые осуществляются в психологической атмосфере радости и одобрения, создаваемые вербальными (речевыми) и не вербальными (мимико-пластическими) средствами. Подбадривающие слова и мягкие интонации, мелодичность речи и корректность обращений, так же как открытая поза и доброжелательная мимика, создают в сочетании благоприятный психологический фон, помогающий ребенку справиться с поставленной перед ними задачей.

Успешность подростков обеспечивают конструктивные способы поведения в нестандартных ситуациях, которые позволяют преодолеть существующее препятствие, и являются адекватными в отношении собственных возможностей. Они повышают положительный потенциал личности, способствуют формированию уверенности в своих силах, развитию чувства компетентности и собственной ценности, что ведет к личностному и социальному успеху. В этой связи целесообразно расширять и обогащать интеллектуальные ресурсы школьников, разрешающие взвешенно и адекватно анализировать и оценивать ситуацию и на этой основе принимать разумные, грамотные способы ее решения. Личностная успешность подростков может быть детерминирована конструктивными стратегиями, направленными на анализ и решение проблем, а также активный поиск социальной поддержки при осознании персональной ответственности за процесс и результат жизнедеятельности.

Динамизм развития общества предполагает постоянные изменения в различных сферах жизнедеятельности человека, что, с одной стороны, расширяет возможности человека, с другой стороны нестабильность детерминирует появление все новых и новых условий жизнедеятельности, а значит постоянно усложняющихся требований к адаптационному потенциалу человека. Появляется объективно формируемая ситуация необходимости развития адаптивных возможностей человека, формирование у него качеств, позволяющих успешно приспосабливаться к изменяющимся условиям среды.

Подростки чаще используют эмоциональные способы протеста, борьбы, так как заострение эмоциональных свойств личности – их характерная особенность. Сталкиваясь с препятствиями, подростки проявляют раздражение, агрессию, обвиняют окружающих в намеренном причинении проблем и оказанием на эмоционального давления. Дефицит конструктивных стратегий объясняется психологическими особенностями возраста.

Для организации эффективной работы по формированию качеств успешной, самостоятельной личности нам необходимо четко определить цели и задачи в различных сферах образовательного процесса.

В области воспитания необходимо осуществлять личностный подход, воспитывать веру ребенка в свои силы, содействовать превращению процесса воспитания в самовоспитание.

В процессе обучения формировать положительное отношение к учению, включать личность в разнообразные виды деятельности.

В области социализации формировать готовность к жизненному самоопределению, адекватную самооценку, социальный опыт поведения.

Таким образом, в образовательном процессе необходимо учитывать факторы, способствующие созданию ситуации успеха для каждой личности: организация адаптивной образовательной среды, собственная активность личности и учет индивидуальных особенностей.

Анализ педагогической и психологической литературы по проблеме позволил выделить целый ряд приемов создания ситуации успеха. Остановимся на некоторых из них поподробнее [1].

1. Прием *“Лестница”* или *“Встань в строй”*.

Речь идет о ситуациях, когда учитель предлагает воспитанникам выбор разных возможностей, создает условия, при которых ученик имеет примерно равные возможности проявить себя по сравнению с одноклассниками.

2. Прием *“Следуй за нами”*.

Выбор интеллектуального спонсора. Проще, прикрепление сильного ученика. Наиболее эффективный путь – привлечь к интеллектуальному спонсорству старшеклассника. Это дает много преимуществ. Здесь и реализация чувств «старшего», и осознание собственного интеллектуального «Я». В тоже время слабому ученику лестно принимать помощь старшего, чувствовать его внимание. Он не испытывает свою унижительную слабость перед одноклассниками, у него существует аванс доверия к возможностям своего спонсора.

3. Прием “Обмен ролями”.

Учитель ученику передает часть своих функций. «Обмен ролями» дает возможность высветить скрытый до сих пор потенциал интеллектуальных эмоционально-волевых возможностей обучающихся. Они как бы создают важный прецедент на будущее.

4. Прием “Эврика”.

Суть состоит в том, чтобы создать условия, при которых ребенок, выполняя учебное задание, неожиданно для себя пришел к выводу, раскрывающему неизвестные для него ранее возможности.

5. Метафоры.

С точки зрения психологии метафора не тождественна “метафоре” в филологии, хотя в основе тоже сходство. В психологии метафора – притча. Метафоры обогащают модель мира, воздействуют на оба полушария, активизируют мышление и память, задействуют глубинные структуры психики. Метафоры ценны тем, что каждый для себя берёт из их содержания то, что необходимо, понимает её по-своему.

6. Прием «Я знаю, что...».

Во время фронтального опроса отвечать, начиная словами: «Я знаю, что...».

7. «Освобождение от домашнего задания, зачёта и других форм контроля» – сильное мотивирующее средство. Заблаговременно вывешивается на стенд информация о критериях оценивания результатов изучения темы и оговаривается, что нужно сделать, чтобы освободить себя от тяжкого испытания.

8. Прием «Защитный лист».

Перед каждым уроком на столе лежит этот Лист, куда каждый ученик без объяснения причин может вписать свою фамилию и быть уверенным, что его сегодня не спросят. Этот приём позволяет переложить ответственность за процесс обучения на самих учеников.

9. Прием «Кредит доверия».

В некоторых случаях можно поставить отметку “в кредит”. Это шанс для ученика проявить себя и доказать свою состоятельность.

10. Прием «Образовательная стратегия».

– Что ты делал, чтобы написать эту работу на «5»?

– Как ты готовился к диктанту, что позволило тебе написать его хорошо?

Подобные рассказы помогают делиться успешными обучающими стратегиями. Дети учат себя сами.

11. Прием «Закрепление правил в игре с мячом».

Закрепление происходит быстрее (когда бросают мяч, возникает состояние конфузного транса, т.е. сознание занято контролем за движениями и ловлей мячика). Сразу понятно, кто как освоил тему.

12. Прием «Актуализация канала восприятия».

Упражнения на развития визуального, аудиального и кинестетического восприятия требуют подобрать вопросы типа:

– Что ты видел, слышал, чувствовал,

-когда ехал в школу;

-во время прогулки по осеннему парку;

-когда выполнял домашнее задание;

-на берегу моря.

13. Прием «Оратор».

За 1 минуту убедить своего собеседника в том, что изучение этой темы просто необходимо.

14. Прием «Автор».

-Если бы вы были автором учебника, как бы вы объяснили ученикам эту тему?

-Если бы вы были художником, как бы вы проиллюстрировали эту тему?

15. Прием «Фантазёр».

На доске записана тема урока.

– Назовите 5 способов применения знаний, умений и навыков по этой теме в жизни. Очень важно не только записать на доске тему урока, но и

вызвать у детей эмоциональный отклик, отношение к этой теме. Это необходимо делать через признание личности подростка, с опорой на его жизненный опыт.

– Что вы уже знаете об этой теме?

– Подберите слова об этом или на эту тему.....

16. Прием «Кумир».

На карточках раздать “кумиров по жизни”. Пофантазируйте, каким образом они бы доказали вам о необходимости изучения этой темы?

17. Прием «Профи».

Исходя из будущей профессии, зачем нужно изучение этой темы?

18. Прием «Суд».

Можно устраивать целые суды над темой вместо обобщающего урока. Это и возможность ещё раз рассказать вкратце об этапах её изучения, с помощью прокурора и адвоката выделить сильные и слабые стороны в освоении классом материалов по теме. Присяжные, свидетели предоставят неопровержимые “улики” данного процесса обучения, судья подведёт итог. А все вместе сделают урок интересным, весёлым и запоминающимся

19. Прием «Бройнсторминг».

Это не просто обмен идеями, не просто рассказ о своих поисках и находках, но конкретные предложения, вносимые в обстановке раскованности, широты мысли, отсутствия опасения показаться смешным, наивным и т.п.

20. Прием «Умышленная ошибка».

Учитель за помощью обращается к ученику, зовет на выручку, что способствует развитию способностей школьника. Этот прием можно применять на уже известном школьникам материале.

Таким образом, можно констатировать, что существует богатейший материал для осуществления главной задачи – предоставить каждому из воспитанников возможность пережить радость достижения, осознать свои возможности, поверить в себя.

Библиографический список литературы

1. Белкин, А.С. Ситуация успеха. Как её создать [Текст]/ А.С. Белкин.- М.: Просвещение, 1991-176 с.

УДК 373.31

ББК 74.202.4

**Групповая форма работы на уроке в начальной школе,
как один из способов формирования коммуникативных
универсальных учебных действий**

Сорокина Ирина Анатольевна

учитель начальных классов МОУ СОШ № 59 г. Ярославль

электронная почта: irina.sorokina2606@yandex.ru

Аннотация: Статья посвящена проблеме взаимодействия педагогов и обучающихся на уроках при использовании форм групповой работы. Автор обосновывает роль групповой работы в формировании метапредметных и личностных результатов образования, делает попытку определить роль и меру ответственности педагога за результаты учебного взаимодействия, делится практическим опытом и трудностями организации групповой работы на уроках в начальной школе.

Ключевые слова: младший школьник, урок, групповая работа, образовательные результаты.

В нашей стране образование не стоит на месте. Каждый год оно предъявляет к учителю и обучающемуся новые требования, которые ему диктует время. Нужен новый человек, умеющий самостоятельно мыслить и принимать ответственные решения. Нужен человек, умеющий грамотно излагать свою точку зрения, отстаивать её, умеющий выслушать другого, не поступаясь своими принципами.

Запросы времени и новые ФГОС, отражающие эти запросы, ставят каждого педагога в ситуацию выбора, профессионального поиска и профессионального самосовершенствования. На протяжении нескольких десятилетий учитель на уроке давал детям информацию в готовом виде:

учащийся только слушал, повторял и запоминал новый материал. Но сейчас: «в обществе произошли кардинальные изменения в представлении о целях образования и путях их реализации. Произошел переход от признания знаний, умений и навыков как основных итогов образования к пониманию обучения как процесса подготовки обучающихся к реальной жизни, готовности к тому, чтобы занять активную позицию, успешно решать жизненные задачи, уметь сотрудничать и работать в группе, быть готовым к быстрому переучиванию в ответ на обновление знаний и требования рынка труда»[1, с. 24].

Групповая работа – это особая сфера взаимодействия педагога и обучающихся. Она может быть как вспомогательной формой, позволяющей закреплять и повторять материал, который был преподнесён учителем всему классу, так и использоваться для изучения нового материала (без предварительного объяснения учителя), освоения новых способов учебной деятельности. Но и в том, и в другом случае, в процессе групповых учебных занятий значительную долю учебного материала обучающиеся усваивают самостоятельно (в группах), учитель же выступает скорее организатором группового процесса, чем транслятором нового знания.

В.С. Кукушкин отмечает, что групповая форма работы наиболее применима и целесообразна при проведении практических работ, лабораторных и работ – практикумов по естественнонаучным предметам; на уроках трудового обучения при решении конструктивно – технических задач и т. п. В ходе такой работы максимально используются коллективные обсуждения результатов, взаимные консультации [2, с. 271].

В своей практике мы применяем групповую форму работы на уроке уже 9 лет, работая по разным программам: три года по программе «Школа 2000-2100» (со 2-4 класс), четыре года по программе «Школа России», два года по программе «Начальная школа XXI века». Наш опыт позволяет отметить эффективность групповой работы на разных уроках разного типа: актуализации материала, объяснения нового материала, закрепления и рефлексии. Более того, если использовать групповую работу систематически, то активизируется

познавательная активность школьников, целенаправленно формируются метапредметные универсальные учебные действия. Поэтому с уверенностью можно утверждать, что групповую работу на уроке необходимо вводить с первых дней пребывания ребенка в школе, чем раньше мы будем формировать навыки коллективной работы, тем ребенку будет легче и интересней учиться. При этом необходимым условием является учет возрастных особенностей детей.

Что касается целей взаимодействия педагогов и обучающихся в ходе групповой работы, то её можно рассматривать в двух аспектах:

1. Дать каждому ребенку эмоциональную поддержку, без которой многие дети просто не смогут включиться в общую работу класса.
2. Дать возможность обучающимся утвердиться в своих собственных силах, почувствовать себя востребованным.

Если эти цели достигнуты, то педагог расширяет пространство взаимодействия: получает дополнительные возможности мотивировать детей на изучение предмета, поиск информации с привлечением чтения дополнительной литературы и использованием средств ИКТ; решает ряд воспитательных задач, связанных с развитием коллектива; выстраивает человеческие и деловые отношения с обучающимися.

Вместе с тем, в групповой работе ведущим типом коммуникации является сверстническое взаимодействие. При построении учебного сотрудничества детей необходимо учитывать, что такая форма общения в младшем школьном возрасте не является привычной и полностью освоенной, поэтому роль педагога здесь велика – необходимо учить детей сотрудничать друг с другом при выполнении заданий. Например, одним из проблемных моментов является учебная дискуссия. Многие коллеги задаются вопросом о целесообразности её применения в начальной школе. Действительно, могут ли дети спорить цивилизованно? Мы считаем что да, но при одном важном условии – учителю необходимо сначала научить учеников рассуждать, аргументировать свою

позицию, защищать её, слушать и слышать высказывания других. Поэтому именно от педагога зависит качество взаимодействия учащихся между собой.

В своей практике мы выработали определенный алгоритм: на первом этапе, мы обучаем детей грамотно отвечать на поставленный вопрос, т.е. учим слышать собеседника и вести разговор по заданной теме; и только после этого приучаем детей соблюдать правила работы (подними руку, не перебивай товарища, внимательно следи за обсуждением темы, опровергни, докажи, но очень тактично).

Целый ряд трудностей возникает у педагога начальной школы на этапе подготовки и организации групповой работы. С учетом проб и ошибок, мы пришли к выводу, что успех групповой работы во многом зависит от способности педагога грамотно выявить потенциальных лидеров, которые в дальнейшем будут руководителями или «капитанами» групп. При этом следует ограничивать своеволие лидера группы, не допускать авторитарности и подавления личности других участников, иначе у детей может сформироваться низкая самооценка, а в дальнейшем и негативные образовательные установки, которые по утверждению И.Ю. Тархановой сохраняются и во взрослом возрасте [3].

Так можно применить способ рассадки при котором за двумя соседними партами сидит один из лидеров. К нему добавляются один «слабый» ученик и два со средними способностями. На наш взгляд, в условиях начальной школы очень важно чтобы в одной группе не оказались двое или более учеников, склонных к нарушению дисциплины, так как это может спровоцировать скандалы или драки. Не желательно объединять в одной группе необщительных или нерешительных, тревожных и сомневающихся детей, иначе есть риск не соблюсти временной режим работы.

Наш опыт позволяет утверждать, что в начальной школе групповая работа лучше проходит в разнополых, так как мальчики и девочки, как правило, на одно и то же задание смотрят по-разному. Мы не практикуем объединение детей в постоянные группы по их желанию, так как в данном случае

невозможно соблюсти описанные выше требования. Такой способ объединения может носить разовый характер, так например, если дети объединяются по интересам или у которых одна и та же цель, например, на индивидуальном часе, отработать определенный вид задач.

В качестве примера, кратко охарактеризуем практический опыт организации групповой работы с конкретным классом. В классе были выделены шесть лидеров (капитанов), поэтому получилось шесть групп. В четыре группы добавлено по четыре человека и в две группы по пять человек. По мнению ученых, группа из пяти человек является самой оптимальной. Но в рамках классно урочной системы, удобнее объединять по четыре человека, это связано с посадкой детей. Для того чтобы группы сработались им надо дать время. Необходимо группы переформировывать, для того, чтобы дети получали опыт сотрудничества с разными партнерами, для развития их коммуникативных действий. По мнению ученых, менять состав группы надо чаще, чем раз в четверть. На сегодняшний момент, работая с этими детьми, комплектование групп в первом классе осуществлялось один раз в четверть, так как дети долго срабатываются друг с другом; с новым же составом часто отвлекаются, говорят не по теме. Возможно, это частный случай, так как в классе много активных, нетерпеливых, непоседливых детей.

В группе, как такового распределения ролей не было, только капитан, назначенный учителем. В функциональные обязанности капитана входило: распределение обязанностей; контроль выполнение заданий; соблюдение установленного времени. Ребята, в дальнейшем, с удовольствием предлагали свою кандидатуру на роль капитана; но зачастую не справлялись с возложенными на себя обязанностями, не могли реально оценить свои силы и возможности. В дальнейшем же к этому вопросу стали подходить более серьезно, взвешивая каждый шаг.

Во втором классе дети частично овладели навыками групповой работы. Капитанов выбирали самостоятельно и осознанно, а не по принципу «другу - не другу», научились быстро распределять обязанности, следить за

выполнением работы, сглаживать конфликты, помогать друг другу при выполнении задания (объяснять). К концу второго класса ребята задумались о распределении ролей для всех членов группы. Желательно, чтобы роли в группе носили сменный характер, это необходимо для всестороннего развития личности.

Итак, в конце второго класса, у нас появились в группе: «капитан», оформитель – ребёнок, отвечающий за правильное оформление работы и иллюстрирование, «искатели» – ребята, которые ищут ответы, на поставленные вопросы. Думаю, что в третьем классе дети смогут дополнить роли, а может быть даже усовершенствовать эти.

Библиографический список:

1. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя [Текст] / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская – Москва: Просвещение, 2008. – 151с.
2. Кукушин, В. С. Теория и методика обучения [Текст] / В. С. Кукушкин. - Ростов: Феникс, 2005 -474с.
3. Тарханова И.Ю. Анализ образовательных установок взрослых [Текст] /И.Ю. Тарханова // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2014 - № 26 (2). - С. 78-83.