

БЕКБОЕВ И.Б. – *д.п.н., член-корр.
НАН КР, академик АПСН (Москва),
директор Центра дошкольного и школьного образования КАО.*

РЕШЕНИЕ, КАКИХ ВОПРОСОВ ОЖИДАЮТ НАЧИНАЮЩИХ ПЕДАГОГОВ В РАБОТЕ С УЧАЩИМИСЯ.

Выпускников ВУЗов и СУЗов, специализирующихся для работы в общеобразовательных учреждениях, особенно первые годы, ожидает ряд первостепенных вопросов, знание и претворение которых в жизнь становится главным основанием положительной оценки их педагогической деятельности и обретения ими хорошего авторитета.

1. Таких вопросов много, но мы остановимся лишь на следующие приоритетные из них.
2. Развитие самостоятельности ребенка.
3. Морально-психологическая перегрузка детей и некоторые приемы ее преодоления.
4. Разработка проекта применения образовательно-инновационных технологий.
5. Трудности, с которыми учителя сталкиваются при создании благоприятных условий для саморазвития ребенка.
6. Вопрос формирования внутренних убеждений у детей.

1. Известный американский психолог Карл Роджерс (1902-1987) справедливо считал, что человеку от рождения присуща потребность в расширении собственных возможностей. Но ребенок приходит в школу, и там эта способность и любознательность куда-то исчезают. В самом деле, как только ребенок приходит в школу, мы уже не слышим от него: «Я сам разберусь в этой теме, прочитаю книгу, открою способ решения задачи». Что же происходит? Где, как, на каких неверных шагах мы потеряли эту природную инициативу, потребность, желание ребенка «Я сам!»? Чтобы найти ответ на данный вопрос, многие ученые, методисты и педагоги обращаются к феномену саморазвития. Поэтому формулой сегодняшней новой педагогики является смена педагогических установок: от развития – к саморазвитию учителя и ребенка.

Саморазвитие начинается с открытия ребенком собственного «я», с осознания себя автором, творцом своей жизни.

Движущими силами саморазвития являются: осознание несовпадения я-идеального и я-реального; внутренние противоречия, возникающие в жизни человека, - противоречия между целями (задачами) и наличными для их достижения средствами, между стремлениями и возможностями для их удовлетворения целей.

Таким образом, в основе саморазвития лежит потребность в самосовершенствовании, самодвижении, в построении себя как личности.

Однако в теории все этой выглядит красиво, - а как же практически должна быть устроена школа, которая не подавляла бы личность ребенка, а способствовала бы его саморазвития? Существует для этого не один путь. Основы саморазвития закладываются, на наш взгляд, прежде всего в осуществлении особым образом организованного интеллектуального (а также эмоционально и практически ориентированного) воспитания ребенка.

В школьной практике ум обычно отождествляется со знанием. И поэтому учителя с разными способами в ребенка пытаются «вложить» множество разнообразных знаний.

Но допустим теперь, что ученик уже усвоил все школьные предметы на «хорошо» и «отлично». Значит ли это, что опираясь на полученные знания, он сможет построить вполне успешный и благополучный жизненный путь? Из практики известно, что это удается далеко не всем отличникам и хорошистам. Вот и получается, что быть

знающим и быть умным совсем не одно и то же. Еще древнегреческий мыслитель, один из родоначальников диалектики Гераклит Эфесский (540-480 л. д.н.э.) совершенно справедливо заметил: «...многознание уму не научает, хотя и много знать должны любители мудрости». Знания – лишь необходимые условие для развития ума но само по себе недостаточное. Уму научает прежде всего побуждение самостоятельно мыслить, использовать известные знания как средство и инструмент для добывания новых знаний.

Умный, интеллектуально воспитанный человек отличается тем, что не просто обладает широкими знаниями, но эффективно использует весь свой внутренний опыт: интуицию, фантазию, чувства, различные жизненные впечатления.

Может ли школа уже сейчас взять на себя задачу подобным образом понимаемого интеллектуального воспитания детей?

Безусловно, да. Но для этого школа должна не преподносить ученикам готовые дефиниции знаний и готовые ответы, найденные наукой, а учить их мыслить самостоятельно. Необходимо, чтобы школа давала не только сумму конкретных знаний, но и учила детей делать самостоятельные выводы на базе этих знаний, прививала им навыки творческого мышления, - то есть, еще раз подчеркнем, учила бы самостоятельно мыслить. Иначе говоря, школа должна посмотреть на образование не через привычную призму так называемых ЗУНов, но шире. А именно-обратив пристальное внимание на развитие в ребенке таких интеллектуальных качеств, как:

- компетентность – умение принять эффективные решения в конкретной области деятельности;

- инициатива – желание самостоятельно искать новую информацию и осваивать новые области деятельности;

- творческое мышление;

- способность к саморегуляции – умение управлять собственной интеллектуальной деятельностью и самообучением;

- уникальность склада ума.

Генеральная задача школы: помочь ребенку раскрыть эти интеллектуальные возможности, простаивать эти интеллектуальные ресурсы.

Возникает естественный вопрос: как же это сделать?

Невольно хочется вспомнить здесь биографию Эйнштейна. Знаменитый физик учился крайне плохо, его выгоняли из разных школ, родителям приходилось искать новые возможности. Наконец, когда его кое-как пристроили в колледж, стало ясно, что из всех предметов его интересует только физика. Потом молодой исследователь написал статьи, перевернувшие впоследствии мир. Их никто не заметил. Спустя годы несколько ведущих физиков мира перечитали работы никому не известного юнца – и ахнули. Эйнштейну присудили Нобелевскую премию.

Вот почему, не мешало бы и нам, видя перед собой очередного двоечника, попытаться понять его: не Эйнштейн ли и на сей раз перед нами?

Есть убедительны примеры, когда учителю удается результативно помогать даже ребенку, страдающему дислексией.

Дислексия – квалифицируется как частичная неспособность учиться в связи с тем, что ребенок не в состоянии нормально читать написанное. Буквы у него не складываются в слова, а если и складываются, то он их не всегда узнает.

Чтобы поддержать индивидуальную избирательность ребенка, пробудить и развить его интуицию, нужно дать детям полную свободу выбора. Пусть они пользуются разными типами самоконтроля. Если ребенок – логик, то пусть он докажет свои постулаты. Если он – визуал, то пусть он изобразит это в виде схемы, нарисует понятие в образе. Словом, пусть дети, когда такое допускает сам учебный материал, сами выбирают варианты контрольных работ. Например, на уроке математики, если ученик хочет, пусть дает самостоятельное теоретическое обоснование какого-то проекта. А если ему свойственно

поэтическое мировосприятие, то пусть он напишет, например, оду на тему квадратного уравнения.

Целесообразно в контрольных работах давать задания разной сложности. Ученик может выбрать вариант любой степени сложности – 1-й, 2-й, или 3-й, но на отметку это не повлияет. А со временем педагог будет тактично стимулировать в нем постепенное самостоятельное повышение требовательности к своей работе.

Пусть ребенок все время видит разные возможные варианты своего учебного поведения.

Полезно приучать детей и по собственному желанию задавать вопросы, а также выходить за пределы заданной темы. Для этого можно использовать приемы, направленные на развитие творческого мышления ребят. Так, в 5 классе можно им просто говорить: сочини задачу. Преподлагать ученику объяснить новую тему, составив ее предварительный план так, «чтобы твой товарищ понял, о чем пойдет речь».

В 7 классе уместно предлагать задания более сложного характера. Например, написать текст небольшого параграфа о сумме и разности кубов двух чисел – вопрос, с которым дети разбираются самостоятельно.

Хотелось бы подчеркнуть следующий существенный момент: **компетентность** предполагает открытую познавательную позицию – умение на любую ситуацию смотреть с разных точек зрения. Ведь нередко, для человека, не подготовленного должным образом, противоречия и парадоксы – это только лишь сигнал для включения психологической защиты. А для интеллектуально воспитанного ребенка – это стимул к напряженной работе мысли.

Интеллектуально воспитанный человек понимает, что есть подход, который ему нравится, а есть другой, который кажется гораздо менее интересным, но тем не менее такой подход тоже имеет право на существование.

Особые направленности ума обычно возникают в раннем детстве под влиянием, казалось бы, случайного впечатления. Например, маленького Эйнштейна потрясло столкновение с компасом:

«То, что стрелка вела себя так определенно, никак не походило к тому роду явлений, которые могли найти место в моем неосознанном мире понятий. За вещами должно быть что-то еще, глубоко скрытое», - писал он впоследствии.

Еще один важный ориентир для интеллектуального воспитания – обеспечить осознанное усвоение детьми сущности изучаемых понятий.

Как утверждал Л.С. Выготский, ключом к пониманию процессов психического развития является образование понятий. Простое заучивание понятий, которое зачастую практикуется в школах, ведет к бездумному усвоению слов, к имитации знания.

1. Освоение же понятия должно проходить через несколько последовательных этапов. Перечислим их. Это:
2. мотивировка (создание условий для осознания необходимости нового способа описания своего предыдущего опыта);
3. категоризация (введение знаково-символического и визуального обозначения понятия);
4. обогащение (накопление и дифференциация опыта оперирования вводимым понятием);
5. перенос (применение усваиваемого понятия в новых ситуациях);
6. свертывание (экстренная реорганизация всех имеющихся у ребенка сведений о понятии и превращение их в обобщенное знание).

Только при соблюдении подобной последовательности этапов мы можем рассчитывать на достаточно глубокую и прочную осознанность усвоения понятия.

2. Один из основополагающих принципов дидактики - принцип доступности обучения – предполагает недопустимость перегрузки детей. К сожалению, в школьной практике можно встретить даже не один, а целых три вида перегрузки: это – физическая,

интеллектуальная и морально-психологическая перегруженность ученика. Особенно распространена последняя, из-за чего дети частенько даже боятся школы. Так, например, если ученик ошибается в ответе на наш вопрос, то мы сплошь и рядом осуждаем не ошибку, а его самого!

Из-за этого дети чувствуют себя оскорбленными.

Наказание чаще всего – грубейшая педагогическая ошибка. Оно унижительно для всех – и никогда не достигает желанной цели. Это – самое крайнее средство.

Говорят, наказание необходимо как единственная возможность восстановить порядок. Это вроде бы верно. Но это также обычно означает, что ошибка была допущена до поступления ребенка в нашу школу или вне ее стен, а теперь нам приходится ломать копыта в борьбе с печальными результатами. Если детей часто бьют в семье, то у них вырабатывается представление, будто вся жизнь строится на ударах и наказаниях. Некоторое время они неспособны воспринимать никакие другие жизненные стимулы, и перевоспитание таких детей бывает долгим и мучительным.

Природа ребенка в основе своей такова же, как и природа взрослого.

Ребенок подобен молодому деревцу, которое еще не выросло, но развивается, набирается сил и приспособляется к среде – точь-в-точь как взрослое дерево. Ребенок чувствует, страдает, приспособляется так же, как и вы, но в другом ритме, потому что, с одной стороны, ему мешает его органическая слабость, незнание, неопытность, а с другой стороны, он обладает неизмеримым жизненным потенциалом, который у взрослых часто бывает ослаблен.

Ребенок действует и реагирует в соответствии с обстоятельствами и живет, следуя тем же принципам, что и вы. Между ним и вами разница не в самой природе, а только лишь в степени развития.

Следовательно, перед тем как осуждать или наказывать ребенка, задайте себе вопрос: если бы я был на его месте, каков была моя реакция? И как поступали мы в его возрасте?

Беда в том, что в школе обычно никто не требует от учителя навыков коммуникативной культуры. Вопросы взаимодействия учитель-ученик, учитель-класс, воспитание свободы и ответственности учеников недостаточно прорабатываются как в рамках вузовской подготовки учителя, так и в системе повышения квалификации.

Что же нужно сделать, чтобы ребенку в школе стало лучше? Человеку хорошо там, где он чувствует свою интеллектуальную и коммуникативную самостоятельность, удовлетворение потребности быть нужным. Но ...именно в этом многие педагоги систематически отказывают ученикам. Ребенка нередко прямо-таки загоняют в ловушку, заставляя выбирать: прослыть дураком или прослыть хулиганом? Чаще он выбирает второе – чтобы сохранить лицо. Но чем агрессивнее поведение педагога, тем сильнее и агрессивность учеников. Самые трудные, самые отпетые подростки все равно продолжают ходить в школу, а учитель все равно обязан общаться с ними и помнить, что перед ним дети, нуждающиеся в помощи.

Нам, к сожалению, традиционно понятнее педагогика, основанная на чувстве вины и страха ученика, на его слепом послушании, а не на его чувстве собственного достоинства. Агрессивные, унижающие ребенка методики до сих пор преподаются в некоторых педагогических вузах: приемы публичного разоблачения, противопоставление всего класса одному провинившемуся.

Плохо и очень жаль, что ученик в большинстве случаев не слышит от учителя таких слов: «И хотя в данном случае ты ошибся, твой подход был интересным». Или: «Ты на правильном пути, попробуй прибавить усилия». Или: «Не могу с тобой согласиться, но твою точку зрения следует обдумать». К сожалению, в массовой практике учитель не только отмечает ошибку ребенка, но и интеллектуально унижает его при этом, не только не принимает его точку зрения, но и отбрасывает ее как глупую и ничего не стоящую.

После этого стоит ли удивляться детской агрессивности, плохому поведению?

Мы не должны своими наставлениями или высокомерием подавить доверие и радостное стремление детей, которые имеются у них изначально. Мы обязаны глубоко проникать в их интересы и потребности, постоянно учитывая это в нашей педагогической работе, чтобы школа отвечала желаниям и стремлениям, которые дети так доверчиво открыли нам.

Если кто-либо из детей молча стоит в стороне, серьезный и грустный, это должно встревожить нас, и мы должны постараться выяснить: что же стряслось? Сколько детских драм мы узнаем! А ведь иной раз вся жизнь человека может сложиться иначе, если его вовремя выслушают.

Если мы добьемся таких – товарищеских – отношений с учеником, достигнем единения в высшем смысле этого слова, то ребенок не будет, как раньше, оставлять за порогом школы свои интересы, радости и печали, свою эмоциональность, свои лучшие качества, не будет в школе своей жалкой и пугливой тенью. Теперь он сможет быть самим собой в своей школе. И вместе с ним войдет в школу сама жизнь, такая сложная и такая хрупкая.

3. Деятельность по разработке и применению инновационной образовательной технологии должна сегодня начинаться с составления проекта.

Действительно, учителю приходится действовать в любой ситуации так, чтобы находить путь к успеху. Нелегкая задача. Но этому можно научиться. Необходимо осваивать секреты и тонкости точной постановки профессиональных задач, анализа проблемных ситуаций, правильного выбора средств для и решения, определения критериев результативности. А затем все это увязывать в реальный проект.

Каждому понятно: чтобы достичь результата, нужно четко представлять себе, что и как ты собираешься делать. Иными словами, вначале надо иметь именно проект.

Но чтобы он появился и оказался подлинно перспективным, следует серьезно поразмыслить над некоторыми вопросами.

Например: что я получу в результате достижения этой цели? И действительно ли мне нужно именно это? Какие средства я собираюсь для этого использовать? А можно ли действовать как-то иначе? Согласуются ли мои средства и моя цель?

Но вопросы эти, казалось бы сами собой вытекающие из ситуации начала нового дела, в большинстве случаев остаются непродуманными. На практике, как это часто бывает, простое оборачивается сложным. Причин здесь несколько. Одна из них – в отсутствии практики поэтапного и детального осмысления предстоящих действий. Учителя, как и представители многих других профессий, предпочитают работать по готовым и привычным для них алгоритмам. Именно поэтому учителя, например, на обучающий семинар зачастую идут с надеждой получить универсальное – «всеспасающее» – средство, которое можно применить в любой ситуации. При этом учитель может рассуждать следующим образом: в моем классе много детей из трудных семей, у них большие пробелы за предыдущие годы обучения. Поэтому я готов у вас позаниматься, но вы дайте мне то, с помощью чего я мог бы их всех успешно обучить.

А ему отвечают: «Мы не можем дать вам универсальное средство. Но если захотите, вы сами научитесь конструировать способы достижения своих целей. Всякий раз новые. Исходящие из особенностей именно ваших конкретных задач».

И после этого он невольно задумывается над вопросом: «Чего же мне действительно надо?». В поисках ответа на этот вопрос человек нащупывает и начальную точку, и главные ориентиры будущей деятельности.

Поэтому его поисковая деятельность должна начинаться с исследования таких понятий, как *учитель, ученик, предмет*. А за этим всегда стоят вопросы: самоуважение, самореализация, желание обогатить и разнообразить свою жизньКакие ценности он хочет реализовать в своей работе через год? Через пять лет?

В ходе работы над проектом, к этим вопросам он возвращается еще и еще, чтобы прояснить и углубить понимание: а ради чего, собственно, он это делает?

И если в первоначальном наброске проекта, как правило, очень много общих фраз, считавшихся в начале очень важными, то по прошествии полугодовой работы текст может отличаться прежде всего личностным отношением к содержанию, он насыщается личностными конструкциями: я хочу, я думаю, мне надо...

О чем же пишут в проектах? Как показывает опыт, учителя в своей проектной работе чаще всего нацелены на индивидуализацию и дифференциацию обучения.

Допустим, цели обозначены. Теперь следует определить средства. Вот тут-то от учителя требуется проявление собственной творческой позиции.

Сначала на вопросы типа «А почему именно так построен урок, взят именно этот учебник, заданы именно эти задачи?» учитель либо затрудняется ответить, либо ссылается на какие-то нормативные документы. Скажем, существует стандартная программа курса физики, а эти задачи задаются потому, что они содержатся в учебнике.

Потом учителя начинают задумываться: а может, мои ученики будут лучше разбираться в законах физики, если станут решать не эти, а другие задачи?

Но поставив новую цель, педагог рискует попасть в ловушку. Суть ее в том, что учитель пытается найти средства для осуществления своих задач в области уже имеющихся знаний и навыков, а проблемы приобрели настолько комплексный характер, что этих средств уже недостаточно.

Следовательно, чтобы расширить свои профессиональные возможности, педагогу необходимо осваивать новые теоретические и практические знания. То есть перестать быть только урокодателем, а стать, практически, дидактом, методистом, психологом и даже психотерапевтом.

И постепенно учитель начинает подбирать задачи из разных источников, разрабатывать оригинальные схемы, пособия, тексты и тесты. Так, учитель физики может открыть для себя, что может разработать программу не хуже автора любого учебника. В свой авторский задачник он включает раздел «Размерность», которого нет в стандартном курсе, но который во многих случаях позволяет легко отвечать на вопросы, возникающие при решении задач по физике.

После того как цель и средств определены, очень важно, как уже упомянулось, выяснить: а согласуются ли они между собой? При ответе на этот вопрос нередко обнаруживаются различные «подводные камни».

Например, нужно установить критерии результативности: а по каким признакам надо судить, что цель достигнута? Скажем, учитель хочет, чтобы его ученики освоили физику на уровне хорошего понимания. Что тут может служить критерием? Возможно, это проверочные задания на использование полученных знаний в решении нестандартных задач. И сюда же отнесем умение обосновать ход своих рассуждений.

Иногда конечный результат невозможно проверить с помощью заданий и тестов. Например: как учитель узнает, что в школе улучшились отношения между коллегами? Он может просто это чувствовать. Но в таком случае ему надо как можно точнее сформулировать, по каким признакам он это начинает ощущать. Может быть, люди стали чаще улыбаться, встречаться, общаться друг с другом. Раньше обсуждали на педсоветах, что делать с троечниками и нарушителями дисциплины, а теперь говорим о том, как учителю удалось добиться, что этот двоечник стал учиться на «четыре».

Формальный ответ, как правило очевидно. Например, в школе задумали ввести параллель гимназических классов. Кому это надо? Ну ясно – администрации, директору, завруно. Однако для работы в проектном режиме такие ответы ничего не дают. Есть ли в школе люди, для которых введение новой параллели является их личной целью? Сколько там найдется учителей, которые скажут: без этого я не могу реализоваться как профессионал...

Если такие учителя есть, значит, школа готова к проектной деятельности.

А дальше начинается работа, в которой приходится преодолевать те же традиционные педагогические стереотипы.

Проектная деятельность очень способствует сплочению коллектива в дружную, хорошо слаженную команду.

В одном районе, в ходе обсуждения своих проектов учителя математики увидели, что оказывается, они не могут согласовать между собой такие термины, как уравнение, равенство, выражение. А ведь это ключевые понятия в содержании учебного предмета. И если в их трактовке у самих учителей нет согласия, стоит ли удивляться, что дети затрудняются отличить уравнение от выражения? Осознав эту проблему, несколько педагогов решили продолжить обсуждение в своей школе, чтобы выработать общий взгляд на значение каждого понятия. Так родился проект создания своего рода математической школы.

Типичное следствие проектной деятельности состоит вот в чем. Если эта работа начинается, то через некоторое время - год, два, три – к педагогу «притягиваются» материальные ресурсы. Не обязательно деньги, но, например, новое помещение или техническое оснащение. В общем, личностный вклад непременно окупается, если он всерьез и надолго.

Обратимся теперь к вопросу о том, как преодолевать трудности на путях создания условий для саморазвития ученика. А значит и к вопросу о профессионализме педагога.

4. Профессионализм педагога – это умение сделать любой предмет интересным. Для учителя возникают здесь две непростые задачи.

1. Определить, что именно достойно того, чтобы быть переданным.
2. Найти решение – как именно это осуществить?

О первом голова учителя не болит – содержание образования определяет программа. А что касается второго, то вот именно за это ему, как учителю и надо платить деньги.

Один из основоположников квантовой теории, лауреат Нобелевской премии Макс Планк (род.23.04.1958) утверждал: «важно не столько то, чему учить, сколько то, как учить».

Для школ сегодня главным ориентиром становится развитие индивидуальности ребенка. Но при этом нередко задача обучения основам наук уходит из поля зрения педагогов- и в результате оказывается, что ученики не владеют элементарными знаниями и навыками.

Как же соединить эти требования с самораскрытием и свободной индивидуальностью каждого ребенка?

Чтобы не жертвовать ни тем, ни другим, необходимо развивать две совершенно разные способности.

Первая – способность к произвольной деятельности, которая обеспечивается обучением: ребенку надо понять и принять условия задачи. То есть, понять, что от него требуется, и выполнить именно то, о чем его просят. Здесь важно организовать обучение так, чтобы ребенок чувствовал себя не как простой исполнитель инструкций учителя, а как деловой партнер, на котором лежит ответственность за то, что его часть работы будет сделана. Замечательно, если учитель не просто объявит ученикам о существовании определенных школьных норм, а попытается вместе с детьми порассуждать о том; как сделать, чтобы каждый имел возможность быть услышанным. Или чтобы в классе не было шума, от которого все устают. Это позволит каждому ребенку задуматься о том, что он является не столько жертвой той или иной ситуации, сколько ее создателем.

Вторая способность – это креативность. То есть творчество – умелое использование полученные знания для создания чего-либо еще не «запрограммированного». Развитие этой способности зависит от своевременной поддержки со стороны учителя, который обязан в нужное время незамедлительно предложить ученику посильные творческие задания.

В отличие от обычных обучающих задач в творческих заданиях от ребенка требуется придумать, создать что-то свое, а от учителя – увидеть найти в идее каждого нечто интересное и необычное.

Мы же не без основания говорим, что труд учителя по своей природе – творческий. Но его творчество специфично. Ведь он не первооткрыватель знаний в общепринятом значении этого слова. Однако его задача – ежедневно, ежечасно, на протяжении многих лет, подводить учеников к общеизвестному так, чтобы оно воспринималось ими как чудо первооткрытия. А в чем-то и попытаться выработать свою собственную точку зрения на изученное. Без постоянного обогащения новыми знаниями и инновационными технологиями, накопленными школой, с этой задачей не справиться. Помогать в саморазвитии – это значит позволить детям самим совершать выбор, руководствуясь прежде всего своими личными предпочтениями.

Универсальным ориентиром в отношениях с миром являются эмоции и чувства. Они подсказывают нам, приближаемся ли мы к реализации наших потребностей или удаляемся.

Как помочь ребенку в выборе правильного пути жизни? Прежде всего в учебном процессе надо признавать право на полное присутствие другого: на его личные чувства, желания, причины, идеи, на его прошлое, настоящее и будущее. Нужно выстраивать человеческие отношения. Именно создание и конструирование благоприятных условий для саморазвития ребенка становится ключевой задачей современного школьного образования.

И поэтому сегодня многие учителя стремятся не просто обучить детей, но поддержать, укрепить живущее в каждом ребенке желание самостоятельно становиться более умелым и успешным. Однако на этом пути они сталкиваются с немалыми трудностями.

Так, например, дети, не успевающие по различным предметам, имеющие неустойчивую психику, с трудом поддающиеся контролю по поведению, являются тяжелым бременем для учителя. Не менее отрицательно их присутствие сказывается на соклассниках, которые хорошо учатся, прилично себя ведут и в старших классах уже имеют определенные цели на будущее. Детей отстающих некуда, нужно довести до конца, любой педагог это знает и старается, как может. Что же поэтому происходит сегодня в любой школе, в любом классе? Куда иной раз уходят основные силы учителя, существенная часть урока? На что постоянно обращено внимание школьной администрации? За что, наконец, ругают школы органы образования?

А вот за что ...

Начинается урок. Если в классе тридцать шесть учеников, идеальной тишины там никогда нет. Но работать можно.

Первый этап – проверка домашней работы. Один, как всегда, не сделал, другой «забыл дома тетрадь», третий начинает базарить, четвертый устраивает истерику. Пять-семь минут вылетело.

Третий класс делает задание самостоятельно, треть задает вопросы, переспрашивает и выполняет то, что положено; оставшиеся поступают кто как. Кто-то работает, кто-то бездельничает.

И так – из урока в урок: у одних идет процесс накопления знаний, движение вперед, у других остается пустое место.

Написали контрольную. Результаты предсказуемы. Спросите любого педагога, и вам назовут до проверки работ примерный список тех, кто получит «четыре» или «пять», и тех, кто получит «три» или «два».

И в конце года с каждого учителя спросят завуч и директор, а с каждого директора – РУО. При этом никогда не встанет вопрос о том, почему, например, ученик, имеющий две-три четверки, не вышел в отличники. Там ведь все хорошо, ребята попадают в список успевающих, и дело с концом. Неважно, все четверки или все пятёрки

и одна-две четверки. А вот сколько двоечников удастся вытянуть на тройки – это считается важным.

Однако здравый смысл подсказывает: если вытянули на тройку или четверку слабого, то могли бы вытянуть на пятерку сильного. То есть, первоначально важная задача – обращать внимание на детей, имеющих одну-две четверки, их поддержать, им помогать. С тем, чтобы они смогли выйти в отличники, а может, и в медалисты. К сожалению, в школьной практике этого обычно нет. Там зачастую все внимание сосредоточено лишь на детях, которые имели двойки за четверть, но в конце года совместными усилиями их вытягивают и ставят за год тройку. А теми детьми, которые вроде сами тянут, - заниматься ими было некогда и за них никто не ругает... Им опять ставят четверку, то есть ту же оценку, что бывшему двоечнику или троечнику. И тем самым убивают у этих детей желание выйти на пятерки!

Исходя из вышеизложенного, можно заключить, что в работе учителя трудности могут выполнять как позитивные, так и негативные роли.

Объективная причина педагогических затруднений – это реальная сложность педагогических ситуаций, изначально независимая от учителя, - например, когда учитель получает новый класс или когда он должен освоить новую программу. Субъективные причины затруднений вызваны индивидуальными особенностями личности учителя и его психическими состояниями (тревожность, волнение, страх и т.д.).

При этом на педагогов низкого профессионального уровня трудности оказывают резко негативное влияние, которое проявляется в неудовлетворенности своей работой, в личностной деструктивности, в желании поменять профессию.

Для педагогов высокого профессионального уровня трудности играют позитивную роль, они служат индикатором появления новых аспектов в деятельности учителя.

Основными стресс-факторами педагогической деятельности являются трудности, возникающие при решении педагогических задач, при поисках способа и пути выхода из педагогической затруднений.

Следующие стресс-факторы педагогической деятельности – это трудности, связанные с совершенствованием профессиональных знаний, освоением нового материала и методик.

И, наконец, общими стресс-факторами, характерными для любой профессиональной деятельности, являются условия жизни и быта, взаимоотношения с коллегами и начальством и т.д.

Но даже при наличии не во всем благоприятном объективе условий педагог высокого профессионального уровня находит пути преодоления основных затруднений в принципиальном обновлении учебно-воспитательного процесса.

5. В заключение остановимся на вопросе о формировании внутренних убеждений у детей.

Очень важно в учебном процессе обеспечить перерастание полученных детьми теоретических знаний в их убеждения. Для этого нужно соблюдать поэтапность в обеспечении превращения знаний в убеждения, а затем в действия. Целесообразно осуществлять реализацию данного процесса в четыре этапа.

Первым этапом формирования убеждений является сознательное усвоение учащимися научных знаний о явлениях объективного мира.

Но усвоение знаний об отдельных фактах и явлениях еще не свидетельствует о бесспорном формировании убеждения. Это пока – разрозненные сведения, которые должны подвергнуться обобщению. Поэтому на основании знаний о фактах должны быть сделаны обобщающие выводы мировоззренческого характера. Скажем, учащиеся имеют знания о природных явлениях, свидетельствующих о переходе вещества из одного состояния в другое (лед-вода-пар). Или о четырех состояниях вещества: твердое, жидкое, газообразное и плазменное. Или о таких общественных явлениях, как обострение

противоречий между эксплуатируемыми и эксплуататорами, назревание революции, в результате чего одно общественное устройство заменяется другим. Это уже определенный уровень обобщения. Только благодаря обобщению сознание учащихся «поднимается» над фактами. Из приведенных выше фактов учащиеся под руководством учителя смогут четко сформулировать в виде вывода мировоззренческую идею о том, что постепенные и незаметные количественные изменения приводят к изменениям коренным, качественным.

Вторым этапом процесса формирования убеждения является глубокое понимание учеником мировоззренческих идей, достигнутое на основе обобщения, выводов из конкретных фактов. То есть – чтобы ученик осознанно усвоил знания, понял мировоззренческие идеи.

Однако понимание мировоззренческих идей еще не означает, что убеждения при этом с необходимостью сформируются. Ученик может понимать идеи - и между тем не следовать им в жизни, оставаться к ним равнодушным. Это формальные знания об идеях, которые не затронули самого существа человека, его чувств. Понимание идей может стать только тогда «строительным материалом» для формирующихся убеждений, когда их содержание будет принято учеником, превратится в его внутреннюю побудительную силу, когда понимание их будет выполнять функцию руководства к действию.

Принятая учеником идея приобретает значение побудительной силы лишь тогда, когда он будет уверен в их правильности. Следует различать две стороны уверенности: уверенность в истинности, и уверенности в справедливости знаний, идей. Для процесса превращения знаний в убеждения надо иметь в виду обе стороны. Человек должен для себя всесторонне обосновать мировоззренческую идею, соотнося ее с фактами объективного мира, утвердить ее в своем сознании как истинную и справедливую.

Таким образом, **третьим этапом** процесса формирования убеждения является превращение понятий, принятой идеи в руководство к действию.

И наконец, глубоко понятая и принятая учеником идея, ставшая на основе уверенности в ее истинности и справедливости руководством к действию, превращается в регулятор всей его деятельности, всего его поведения. Это – **четвертый этап** процесса формирования убеждения.

В обобщенном виде этапы перерастания знаний в убеждения, а затем в регулятор деятельности можно представить схематически так:

I	II	III	IV
Сознательное усвоение знаний о явлениях объективного мира	Понимание мировоззренческих идей достигнутое на основе обобщения и выводов	Превращение понятых и принятых идей в руководство к действию, на основе выработанной уверенности	Превращение понятой и принятой идеи в регулятор всей деятельности и всего поведения личности

Таким образом, этапы перерастания знаний в убеждения кратко можно представить так:

1-й этап – сознательное (а не механическое) усвоение знаний;

2-й этап – понимание мировоззренческих идей, на основе обобщения отдельных фактов, разрозненных сведений;

3-й этап – человек может понимать идеи, но в то же время он не верит в ее истинность и справедливость поэтому очень важно, чтобы он был уверен в них;

4-й этап – можно верить, быть уверенным в искренности и справедливости знаний, идей, но все равно человек может выступить не так как подсказывают эти знания и идеи (просто не желать так действовать); поэтому очень важно, чтобы эти истинные и справедливые знания и идеи превратились в регулятор всех действий и поведения человека.

Таковы, в самом общем очерке, некоторые – особо важные с нашей точки зрения – аспекты практического применения инновационно-образовательных технологий как основы педагогического творчества учителя.