

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
БАШКИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. М. Акмуллы
РОССИЙСКИЙ ИСЛАМСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ**

ХАЗИЕВА НАТАЛЬЯ ВАЛЕРИЕВНА

**МЕТОДЫ И СТРУКТУРА ТРАДИЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ЕЕ
АЛЬТЕРНАТИВ**

Уфа 2008

В настоящее время совершенно очевидна целесообразность создания такой образовательной среды, которая благоприятствовала бы развитию личности как учителя, так и ученика. В связи с этим, современные требования к уровню и качеству образования вызывают необходимость в изменениях и дополнениях традиционной методики, в рамках которой чаще всего реализовывались лишь репродуктивные и эмпирические формы познавательной деятельности без достаточного учета личностного фактора. Создание новых нетрадиционных форм образования, инновационные системы в определенной степени решают встающие перед современной педагогикой проблемы.

В систему образования кроме школ в традиционном понимании, включены альтернативные школы, гимназии, лицеи различных направлений, работающие по своим собственным программам и учебным планам: инновационные негосударственные школы. Что касается высших учебных заведений, то программы дисциплинарных блоков строго следуют госстандартам, соответственно имеют меньше возможностей к апробации новых альтернативных методик. Хотя уже сегодня очевиден кризис и необходимость пересмотра классических позиций. Основой происходящих перемен является изменение взаимоотношений преподавателя и учащихся, переход от авторитарного стиля к взаимообусловленному (коэволюционному) сотрудничеству, что в большей степени соответствует модели демократического гражданского общества. Усиление субъективного фактора в обучении предполагает индивидуализацию образования, при которой ориентация на среднего учащегося меняется в сторону выявления и развития своеобразия индивидуальных способностей и возможностей последнего. Объектом исследования являются педагогические концепции обучения и воспитания в самом широком спектре предметных областей и специальностей.

Целью стала необходимость найти различие и преемственные связи между традиционными и альтернативными педагогическими концепциями, которые

можно было бы использовать в модернизации российской педагогической системы.

Для достижения названной цели необходимо решить следующие задачи:

-выяснить структуру и специфические особенности традиционных концепций педагогики;

-анализировать альтернативные традиционным концепции педагогики;

-выяснить различия между традиционными и альтернативными педагогическими концепциями;

-найти преемственные связи между традиционными и альтернативными концепциями.

Альтернативные концепции являются по существу не отрицанием традиционной педагогики, а ее дополнением и развитием в ней личностных структурных элементов. Если при сохранении достоинств традиционной педагогики дополнить ее положительными моментами альтернативных подходов, будет преодолена однобокость интеллектуального и вообще духовного развития человека.

СИСТЕМА ЭЛЕМЕНТОВ И СТРУКТУРА ТРАДИЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Традиционное обучение как воплощение философской идеи рационализма.

Ф. Энгельс говорил: "Нет силы более могущественной, чем традиция". Под термином "Традиционное обучение" мы так же, как и все современные исследователи, будем подразумевать прежде всего классно-урочную организацию обучения, сложившуюся в XVII веке на принципах дидактики, сформулированных Я.А. Коменским, и до сих пор являющуюся преобладающей в школах мира. Отметим, что такая педагогика покоится на философском принципе рационализма, утверждающего, что, во-первых, мир познаваем, во-вторых, познаваем рационально, т.е. с помощью ума, в-третьих, познание дает истинные знания, т.е. адекватные действительности, в-четвертых, человек, используя истинные знания, может создавать "культурный" (очеловеченный) мир. Общей идеей этого подхода является мысль, что истинной ценностью обладают лишь рациональные знания. Убеждение, что истинные знания могут быть получены лишь с помощью рационального (научного) познания, станет основой всей культуры Нового и Новейшего времени. Традиционная педагогика возникла и стоит на фундаменте этой идеи. Научная педагогика с ее научными (подразумевается, что лишь тогда истинными) знаниями – основа всей человеческой культуры. Следовательно, истинные научные знания – самое главное в жизни как общества, так и отдельного человека. Высшая ценность традиционной педагогики – максимально большое количество научных знаний, которыми нужно вооружить ученика для успешной (опять-таки подразумевается "счастливой") жизни. Традиционная педагогика с помощью научно обоснованных методов и средств стремиться дать ученику максимально большое количество научных знаний во всех мыслимых и немыслимых областях действительности. Хотя при этом декларируется, что ученик как человек, конечно, самая большая ценность (гуманизм и состоит в признании

человека высшей ценностью), однако подразумевается, что ученик становится человеком, достойным быть ценностью, лишь тогда, когда он обладает истинными научными знаниями. Точнее, чем больше у человека таких знаний, тем выше его ценность. Следовательно, накопление учеником знаний надо расценивать как повышение им своей общественной ценности (подразумевается также, что и самооценности, хотя, ясно, что это очень спорно).

Классификационные параметры традиционного обучения.

Общепринятым и наиболее распространенным являются следующие классификационные параметры традиционного обучения:

1. По уровню применения: общепедагогическая. Предполагается, что школьное традиционное обучение не является профессиональным. Оно не нацелено на формирование каких-то специальных профессиональных знаний, навыков и умений. "Общепедагогическая" означает общеразвивающая, подготавливающая к любой дальнейшей профессиональной ориентации. Общеобразовательная школа готовит, так сказать, полуфабрикат будущего специалиста, которого будут окончательно готовить уже в профессионально ориентированных колледжах и вузах. Так как на школьном этапе эта ориентация еще не определена, то необходимо обеспечить ученика максимально разнообразными знаниями, необходимые из которых он найдет и отберет сам. То, что при таком подходе, выясняется, что половина школьных знаний потом человеку никогда в жизни не пригодится, заложено уже изначально в сути самой системы.

2. По философской основе: педагогика принуждения. Это положение также вытекает вполне логично из исходной установки. Так как человек приобретает культурные качества лишь в социальной среде, то общество выступает обладателем и носителем ценностей, которых у отдельного человеческого индивида нет. Следовательно, общество в лице образовательного института может насильно заставлять учащегося приобретать ("для его же блага") эти культурные качества, которые повысят якобы его общественную и личностную

ценность. Если не быть лицемером, то понятно, что современное рационально-научное обучение и воспитание, опирающееся все еще на ту же парадигму Нового времени, от начала до конца пользуется насилием как основным своим инструментом. Формы, методы, средства могут быть самые разнообразные, в этом за 300 лет педагогика преуспела достаточно, но суть остается ясно определенной – насилие над временем, телом, душой учащегося.

3. По основному фактору развития: социогенная – с допущениями биогенного фактора. Так как главное – это истинные знания, то ясно, что основные усилия школы направлены на расширение объема и содержания знания в голове (в основном в памяти) ученика. Чем больше помнит, тем лучше. Если еще демонстрирует умение применять эти знания, то еще лучше. Это с некоторыми оговорками считается развитием интеллекта. Даже есть стандарты ("коэффициенты") интеллектуальности такого рода. А развитие интеллекта подразумевает развитость ученика как человека (социального, культурного). Чем больше знает (чаще, лишь помнит), тем человек более "культурный", следовательно, его человеческая ценность выше. При этом физическое развитие приносится в жертву как нечто второстепенное. Это видно уже из простого факта отношения к урокам физкультуры в образовательных учреждениях. Конечно, "физическая культура" человека тоже ценность, как и "духовная культура", но на втором плане, как подчиненная интеллектуальной ценности.

4. По концепции усвоения: ассоциативно-рефлекторная с опорой на суггестию (образец, пример). Поиск механизмов более эффективного внушения учащемуся знаний, которыми обладают его педагоги, шел в ходе всей истории традиционной педагогики. Что только не выдумывали: от простого сечь розгами, чтобы лучше учился, до современных компьютерных игр, увлекающих учиться (приобретать научно истинные знания – вся та же старая музыка) с помощью провоцирования игрового (подсознательного, бессознательного) азарта. Ради знаний – эксплуатировать все что угодно.

Знакомый циничный моральный принцип просвечивает достаточно ясно: цель оправдывает средства.

5. По ориентации на личностные структуры – информационная, ЗУН. Выше об этом говорили уже неоднократно. Все другие качества человека по отношению к его интеллекту априори считаются второстепенными. Логика, вроде, безупречная: если нет знаний, значит, глупый. А дурак он во всем дурак. Это видно от противного: сколько угодно почти энциклопедически эрудированных людей, которые хорошо помнят и имена, и произведения музыкантов или художников (знают суждения искусствоведов о них), но являются при этом эстетическими карликами. Также о нравственных качествах: знать историю и теорию моральных концепций, еще вовсе не означает быть высоко нравственным человеком. Традиционная педагогика отвечает: "А без знаний вовсе никогда он не будет ни эстетически развитым, ни нравственно". Коль человек существо разумное, конечно, знания играют в его жизни доминирующую (ведущую) роль. Но дискуссия же о другом. О том, что сами знания могут быть разными. Не только научно-рациональными, но и обыденными, и чувственными, и интуитивными, и подсознательными (например, архетипы Юнга), религиозными, мифологическими, художественными. "Музыкальные знания" в точном смысле это вовсе не то, что в памяти человека хранятся списки имен, дат личных и творческих биографий, названий произведений, и даже партитур их произведений. Такие знания, возможно, бесценны для учителя истории музыки как профессионала. Но они вовсе не те "музыкальные знания", которые помогают "жить и строить".

6. По характеру содержания: светская, технократическая, общеобразовательная, дидактоцентрическая. На кого учат детей, тем они и вырастают: носителями знаний. Часто эта роль трагически губит в них другие человеческие качества, в том числе и творческие. Нагнетание знаний суггестивными методами угнетает и в корню умерщвляет рост многих других человеческих качеств. Количество знаний, точнее, неразумная погоня за этим

количеством, может отнять силы, предназначенные на развитие милосердия, сострадания, мужества, эстетических чувств, навыков самореабилитации жизненных сил, родительских чувств и т.д. От человека остается лишь одно – профессиональный "добытчик куска хлеба". Это важно, это нужно, но это не все, что предназначено человеку его высоким местом в системе мироздания. "Выжить" в природе и обществе – это важно! Но это не все, что образует счастье человека. Ему нужны еще и красота, и доброта, и любовь, и дружба, и родная земля, и победы разума (творчество), и вкусная пища, и красивая одежда, и праздники, и лунные ночи, и лазурные берега, и пот работы, и многое другое, чего даже библейских размеров научно-истинные знания не могут заменить.

7. По типу управления: традиционное классическое + ТСО. Если самые-самые лучшие знания – это научно-рациональные, то понятно, что обучения этим знаниям тоже должно быть построено на научно-рациональных методах: наблюдения, сравнения, обобщения, анализа, синтеза, индукции и дедукции, моделирования, абстрагирования и т.д. Техника передачи технических знаний должна быть технократичной. Власть технологий обучения и воспитания подразумевается с самого начала, заложена в фундаменте традиционной педагогики.

8. По организационным формам: классно-урочная, академическая. Такая система обучения и воспитания "по шагам" соответствует накопительному подходу обучения. Эта форма очень удобна как для реализации педагогического насилия, так и контроля за результатами. Точнее, эффективный контроль за результатами позволяет варьировать способы и методы насилия. Дисциплина – основа этой формы обучения. На ней покоится "главный кит" традиционной педагогики: передача знаний из головы учителя (из учебника) в голову учащегося.

9. По подходу к ученику: авторитарная. Уже много сказано о силе авторитета и авторитете силы. В рационально ориентированной парадигме общественного

бытия (и системы обучения и воспитания) авторитет силы – главный аргумент. У кого сила, тот и прав. Сила авторитета педагога и самих знаний носит производный и второстепенный характер. Ибо значение получаемых знаний для ученика (как впрочем и для учителя) не определены, т.е. они не имеют конкретного в данный момент авторитета полезности, значимости и т.д. Так, абстрактно, в перспективе, может быть и когда-нибудь, они пригодятся для чего-либо.

10. По преобладающему методу: объяснительно-иллюстративная. Если не известно для чего конкретно и предметно нужны получаемые знания, то понятно, что обучение будет "теоретическим", объясняющим и иллюстративным.

11. По категории обучаемых: массовая¹. Самое большое достижение традиционной педагогики – это массовость. Безличные знания (научно-рациональные) можно передавать безличностным способом безличностной толпе учеников. Это тоже логично вытекает из основного догмата (парадигмы) традиционной педагогики. Кроме экономии средств, массовость позволяет формировать таких же, как и научные знания (безличностные), людей – типовых, стандартных, соответствующих уровню развития общественных отношений: экономических, политических, правовых, религиозных, моральных, эстетических, научных и т.д.

В педагогике совсем недавно цели формулировались так:

- формирование системы знаний, овладение основами наук;
- формирование основ научного мировоззрения;
- всестороннее и гармоничное развитие каждого ученика²;
- воспитание сознательных и высокообразованных людей, способных как к физическому, так и к умственному труду.

¹ Хамитов Э.Ш. Основы педагогической профориентации. Москва-Уфа. 1990. С.34.

² Леднев В.С. Содержание образования. М., 1989. С.15.

Насчет всестороннего и гармоничного человека сказано для завуалирования антигуманной сути или по не пониманию действительной сущности традиционной педагогики. По своему характеру цели традиционного обучения представляют воспитание личности с заданными свойствами. По содержанию цели традиционного обучения ориентированы преимущественно на усвоение ЗУН, а не на развитие личности. Массовая школа с традиционной технологией остается "школой знаний", сохраняет примат информированности личности над ее культурой, преобладание рационально-логической стороны познания над чувственно эмоциональной и над всеми другими качествами человека.

Концептуальную основу технологий обучения составляют принципы педагогики, сформулированные Я.А. Коменским:

- научности (ложных знаний не может быть, могут быть только неполные);
- природосообразности (обучение определяется развитием);
- последовательности и систематичности (последовательная линейная логика процесса, от частного к общему);
- доступности (от известного к неизвестному, от легкого к трудному, усвоение готовых ЗУН);
- прочности (повторение – мать учения);
- сознательности и активности (знать поставленную учителем задачу и быть активным в выполнении команд);
- принцип наглядности (привлечение различных органов чувств к восприятию);
- принцип связи теории с практикой (определенная часть учебного процесса отводится применению знаний);
- учета возрастных и индивидуальных особенностей.

Обучение – это процесс передачи ЗУН, социального опыта от старших поколений – подрастающему. В состав этого целостного процесса включаются цели, содержание, методы и средства. При этом приоритетным остается развитие интеллекта в выше разъясненном смысле.

Содержание образования в традиционной массовой школе, сложилось в годы советской власти и по сей день является технократическим. Знания адресуются, в основном, к рассудочному началу личности, а не к ее духовности, нравственности. 75% учебных предметов направлено на развитие левого полушария, на эстетические предметы отводится лишь 3%.

Планирование содержания обучения – централизовано. Базисные учебные планы основываются на единых для страны стандартах.

Обучение обладает подавляющим приоритетом перед воспитанием. Учебные и воспитательные предметы не взаимосвязаны.

Традиционная педагогика делает акцент на развитии интеллектуальных способностей обучающегося, что в целом приводит к игнорированию других аспектов его духовного развития. Это приводит к мысли об однобокости традиционных представлений о человеке, о необходимости пересмотра философских и антропологических основ такой педагогики и о необходимости дополнения всех структурных моментов теми положениями, которые есть в лично ориентированной педагогике, рассматриваемой далее.

Основные характеристики отечественного инновационного поиска

Говоря о тенденциях и особенностях инновационного поиска в целом, следует подчеркнуть в первую очередь его гуманистическую и демократическую ориентацию.

Одна из несомненных характеристик этого поиска — разработка новых педагогических технологий.

Другая примечательная черта — отчетливо выраженное стремление к культивированию истинно гуманных взаимоотношений между учеником и учителем.

Третья — установка на научно обеспеченное исследование реального педагогического процесса в условиях конкретной социальной среды, а не следование наперед заданным социально-педагогическим схемам и догмам.

Укажем и на ясно выраженный индивидуально-творческий характер таких инноваций, предельную персонификацию творческой инициативы. Наиболее яркий и типичный пример сказанного — деятельность Василия Александровича Сухомлинского, одного из выдающихся представителей отечественной педагогики советского периода. Вообще в таких инновационных поисках особо важную, а может быть, и главную роль играли субъективные факторы: обостренный интерес к исследованию, стремление к саморазвитию, самосовершенствованию, что позволяет говорить о наличии идейно-нравственной доминанты — глубоко осознанных представлениях об ответственной роли учителя в формировании высоконравственных идеалов у подрастающего поколения.

Примечательная особенность эволюции инноваций в рассматриваемый период — тесная органическая связь с наукой. Прочная сознательная опора на научное знание стала гарантией их устойчивости. Возникали теоретико-экспериментальные системы, значение которых перешагнуло через географические и временные границы.

На протяжении ряда лет усилиями ученых и практиков проверялась концепция диагностического изучения педагогического опыта. Активизировалась деятельность по созданию школ-лабораторий, научно-педагогических центров. Этапы развития инновационного опыта учителей наглядно прослеживаются в докладах на Всесоюзных педагогических чтениях (60-е — начало 90-х гг.), которые открыли многим учителям-практикам дорогу в науку.

Поиски отечественных педагогов-новаторов второй половины прошлого столетия дают всходы в современной реформе отечественной школы. Все чаще раздаются голоса, общий смысл которых сводится к требованию гуманизации школьного обучения. На примере конкретной дисциплины – уроков "Музыки" в начальных классах – разрабатываются такие программы, которые бы учитывали не только интеллектуальные качества ребенка, но весь его духовный мир. Кратко общая суть сводится к следующему.

Традиционная педагогика ставит "во главу угла эффективность обучения, то есть, сколько информации в сколько голов... удалось втиснуть, сколько на это затрачено времени, денег и сил"³. Уроки "Мировой и отечественной музыкальной литературы" в начальных классах общеобразовательной школы, во-первых, не должны ставить такой цели. Количество заученных имен композиторов и названий их произведений, возможно, нужно в музыкальных школах, где готовят в перспективе будущих специалистов-музыкантов. Во-вторых, эти уроки не должны быть ориентированы на то, чтобы каждого ребенка научить петь или играть на каком-то музыкальном инструменте. Это тоже задачи для музыкальных школ, да и по объему часов, по форме занятий в общеобразовательной школе этого просто невозможно добиться. Цель и задачи этих уроков "слушания музыки", как их называют дети, должны быть именно слушание, знакомство, общение с музыкой для того, чтобы музыка в

³ Маслоу А. Цель и значение гуманистического образования // Здравый смысл. - 1998. - №6. – С.27.

последующем стала другом на всю жизнь, тем интимным средством, которое помогает человеку восстановить утраченную веру в добро, в красоту и истину, помогает вернуть ослабевшую надежду на лучшее, помогает укрепить в себе силы жить при любых нелегких обстоятельствах. Музыка должна войти в мир духовной жизни ребенка как средство самореабилитации, с помощью которого он может поддерживать, развивать и укреплять в себе гуманистические силы жизни.

Такие цели и задачи, отличные от целей и задач традиционной педагогики, вносят целый ряд корректив в понимание уроков. Во-первых, необходимо отказаться от погони за количеством. Не важно, сколько композиторов и произведений использовали на уроках. Можно любить музыку, полюбив одного композитора и одно произведение. Во-вторых, необходимо устранить из этих уроков все, что может пугать детей и порождать у них страх: "двойки", контрольные, экзамены, проверки домашних заданий в обычной традиционной форме. В-третьих, атмосферу радости должен поддерживать сам учитель, выбирая для своих уроков лишь те произведения, которые он сам любит, понимает, чувствует, которые для него самого – мир радости, красоты, добра и истины. Зов музыки невозможно формировать трудом, которое есть внешняя необходимость. Нужна игра как свобода, как свободный выбор⁴.

То, что урок это не игра, а работа, известно давно. Но в этом, казалось бы очевидном, утверждении не все так бесспорно. Во-первых, нельзя согласиться с пренебрежительной оценкой игры как чего-то совершенно бесполезного, содержащейся в неявной форме в этом утверждении. Если урок – работа, то это – хорошо. А если урок превращается в игру, то это (предполагается как само собой разумеющееся) плохо. Все зависит от того, какую цель преследует урок. Если цель – любой ценой внедрить в голову ученика знания, то, конечно, тут не

⁴ См. Хазиева Н.Б. Гуманистическое образование на примере уроков "Слушания музыки" в начальных классах общеобразовательных школ // Структура ценностей и истин педагогики. Материалы Всероссийской научно-теоретической конференции молодых ученых. 24-25 апреля 2000. Уфа. 2000.

до игры. Такая цель выступает как внешняя необходимость, от которой невозможно уйти, а знания – как необходимый полезный результат. Полезность эта пока неявная и для учителя, и для ученика. Оправдание простое - "когда-нибудь пригодится". В такой ситуации урок может быть только трудом, т.е. деятельностью, совершающейся по внешней необходимости для достижения утилитарного полезного результата, которым считаются количество и качество знаний. Во-вторых, игра может быть полезной так же, как и труд. При некоторых обстоятельствах даже более полезной и необходимой для духовного развития ребенка, чем труд.

Не отрицая значения уроков как труда, мы, однако хотели бы показать необходимость для духовного развития учащегося уроков как игры.

На примере преподавания в начальных классах общеобразовательных школ и гимназий уроков, как называют дети, "слушания музыки", можно наглядно увидеть различие между двумя типами уроков – трудовых и игровых. Оставим первый тип в стороне, ибо он достаточно хорошо известен и изучен. Обратимся ко второму типу, т.е. к характеристике уроков как игры. Во-первых, речь не об уроках пения, примитивизм которых стал уже набившим оскомину предметом критики. Во-вторых, уроки слушания музыки в общеобразовательной школе, подчеркнем, в общеобразовательной, а не в профессиональной музыкальной школе. В-третьих, цель этих уроков не накопление в памяти детей некоторого количества имен композиторов и названий произведений, а духовное развитие. Если конкретнее, любви к музыке, потребности в ней. Можно любить поэзию и на примере не только десятка заученных стихов, но и через потребность общения с несколькими произведениями. Здесь принцип, кто больше знает, тот сильнее любит, не работает. Можно страстно любить музыку и любить при этом одну или несколько произведений. Количество здесь не показатель. В-четвертых, любовь не имеет алгоритма, но одно известно бесспорно, ее нельзя добиться насильем, принуждением, трудом. Любовь утилитарную пользу не всегда жалует, она пользой не детерминируется. Любовь – дитя радости. Если

мы хотим добиться любви детей к музыке, мы должны искать методы возбуждения радости, максимально избегая страха, чувства ответственности, долга, обязанности, необходимости. Универсальный метод давно известен – игра. Игра в отличие от работы всегда в радость. Если она перестает доставлять радость, люди перестают играть в эту игру, прекращают ее, бросают ее, прерывают ее. Поэтому уроки слушания музыки, если они ставят своей целью развитие духовности ребенка (речь об эстетических компонентах духовности), то должны быть построены на игровых принципах. Это ясно. Но с чего начать? Где найти конкретные формы и методы игрового построения уроков "слушания музыки".

Прежде всего, на наш взгляд, необходимо начать с отрицательных определений, то есть с выяснения того, чего категорически нельзя делать на этих уроках. Первое, убрать все, что может пугать ребенка: оценки и традиционные формы контроля. Оценок должно быть только две: "отлично" и "очень хорошо". Неудовлетворительные оценки должны оставаться навсегда только в голове учителя для ориентировки, где необходимо проявить больше усилий, на кого больше обращать внимание, - и не для чего иного. Никаких домашних заданий в привычном традиционном смысле ("не сделаешь – получишь "двойку"). В-пятых, и это самое трудное: для учителя эти уроки тоже не должны быть работой, т.е. занятием по внешней необходимости и для утилитарной материальной пользы. Эти уроки по сути авторские. Подбор материала для этих уроков должен быть обусловлен лишь симпатиями самого учителя. Он должен рассказывать о тех композиторах и произведениях, которых непритворно любит сам. Искренность, увлеченность, эмоциональность не по должности, а по духу, по свободному выбору. Если урок не является для учителя свободной, игровой, радостной, она не станет никогда таковой и для учеников. На этих уроках, слушая музыку, надо вместе не работать в поте лица, а совместно радоваться красоте музыки и комфорту общения. Отметим, что второй вариант может утомлять физически и духовно не меньше, чем работа.

Но эта утомленность от игры совсем иного характера, чем от труда. Она возвышает, развивает, вдохновляет, утешает, успокаивает, радует, делает человека лучше. А это и есть развитие духовного мира.

Развитие инновационной деятельности учителя — это одно из стратегических направлений в образовании. Решение этой задачи имеет особенно важное значение сегодня, “когда любые формы и инновации в сфере образования могут быть реализованы, если они внутренне будут приняты и поддержаны педагогами-практиками”⁵.

Материал этой главы посвящен осознанию необходимости поиска новых путей развития и модернизации обучения и воспитания на основе исторических достижений всей отечественной педагогической мысли.

⁵ Федеральная программа развития образования в России. М. 1993. С. 120.

ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ АЛЬТЕРНАТИВНЫХ КОНЦЕПЦИЙ ПЕДАГОГИКИ

В широком смысле под альтернативными технологиями принято рассматривать те, которые противостоят традиционной системе обучения какой-либо своей стороной, будь то цели, содержание, формы, методы, отношения, позиции участников педагогического процесса. С этой точки зрения всякая инновация может претендовать на статус альтернативной технологии.

Более адекватным определением этого понятия, видимо, будет следующее: это радикальный отказ как от традиционных концептуальных оснований педагогического процесса (социально-философских, психологических), так и от общепринятых организационных, содержательных и методических принципов, и замена их другими, альтернативными.

Так одной из сущностных характеристик традиционного образования является авторитарность, подчиненное положение учащегося педагогу. Альтернатива этой системе - свободное воспитание - зародилась еще в древности (Демокрит, Сократ, Платон, Аристотель), прошла сквозь века (В. Ратке, Я. А. Каменский, Ж.-Ж. Руссо, И. Песталоцци) к Новому времени (Л. Толстой, М. Монтессори, А. Нейлл, К. Вентцель, Я. Корчак, П. Каптеев, П. Блонский). Оно провозглашает в качестве основной идеи воспитания - обеспечить учащемуся независимый свободный выбор поступка и деятельности.

Еще одной альтернативой авторитарной, командно-административной педагогики выступают гуманистические и демократические технологии, основанные на отношениях уважения, равенства, педагогической любви к детям.

Важнейшей стороной традиционной системы образования является классно-урочная организация учебного процесса. Альтернативу такой организации представляют некоторые формы дифференциации и индивидуализации, деятельность разновозрастных групп и взаимодействие

старших с младшими в отдельных технологиях, различные формы внеурочной работы.

В западноевропейских странах получила распространение технология “Иена-план”, которая основывается на постоянных разновозрастных группах и отличном от класса обустройстве помещения для работы.

Сегодня эти и другие альтернативные идеи являются одним из источников новой, рождающейся парадигмы образования XXI века, целью которого будет свободный творческий человек.

Личностно-ориентированные технологии представляют собой воплощение гуманистической философии, психологии и педагогики.

"В центре внимания личностно-ориентированных технологий – уникальная целостная личность, которая стремится к максимальной реализации своих возможностей (самоактуализации), открыта для восприятия нового опыта, способна на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях"⁶. Именно достижение личностью таких качеств провозглашается главной целью воспитания в отличие от формализованной передачи воспитаннику знаний и социальных норм в традиционной технологии.

Своеобразие парадигмы целей личностно-ориентированных технологий заключается в ориентации на свойства личности, ее формирование, ее развитие не по чьему-то заказу, а в соответствии с природными способностями.

Содержание образования представляет собой среду, в которой происходит становление и развитие личности человека. Ей свойственны гуманистическая направленность, обращенность к человеку, гуманистические нормы и идеалы.

Технологии личностной ориентации пытаются найти методы и средства обучения и воспитания, соответствующие индивидуальным особенностям каждого: берут на вооружение методы психодиагностики, изменяют отношения и организацию деятельности детей, применяют разнообразные и мощные

⁶ Шадриков В.Д. Личностно ориентированное обучение // Педагогика. 1994. № 5. С. 54.

средства обучения (в том числе компьютер), перестраивают содержание образования.

Личностно-ориентированные технологии противопоставляют авторитарному, обезличенному и обездушенному подходу к учащемуся в традиционной технологии - атмосферу любви, заботы, сотрудничества, создают условия для творчества и самоактуализации личности.

Личностно-ориентированные технологии характеризуются антропоцентричностью, гуманистической и психотерапевтической направленностью и имеют целью разностороннее, свободное и творческое развитие человека.

В рамках личностно-ориентированных технологий самостоятельными направлениями выделяются гуманно-личностные технологии, технологии сотрудничества и технологии свободного воспитания.

Педагогика сотрудничества является одной из наиболее всеобъемлющих педагогических обобщений 80-х годов, вызвавших к жизни многочисленные инновационные процессы в образовании. Название технологии было дано группой педагогов-новаторов, в обобщенном опыте которых соединились лучшие традиции советской школы (Н.К. Крупская, С.Т. Шацкий, В.А. Сухомлинский, А.С. Макаренко), достижения русской (К.Д. Ушинский, Н.П. Пирогов, Л.Н.Толстой) и зарубежной (Ж.-Ж. Руссо, Я. Корчак, К. Роджерс, Э. Берн) психолого-педагогической практики и науки.

Дидактический активизирующий и развивающий комплекс педагогики сотрудничества открывает новые принципиальные подходы и тенденции в решении вопросов чему и как учить сегодня детей: содержание обучения рассматривается как средство развития личности, а не как самодавлеющая цель школы.

Два субъекта одного процесса должны действовать вместе, быть сотоварищами, партнерами, составлять союз более старшего и опытного с

менее опытным (но обладающим преимуществами молодости); ни один из них не должен стоять над другим.

Сотрудничество в отношениях “ученик - ученик” реализуется в общей жизнедеятельности коллективов, принимая различные формы (содружества, соучастия, сопереживания, сотворчества, соуправления).

В рамках общешкольного коллектива отношения сотрудничества устанавливаются между учителями, администрацией, ученическими и учительскими организациями; принцип сотрудничества распространяется и на все виды отношений учеников, учителей и руководителей с окружающей социальной средой (родителями, семьей, общественными и трудовыми организациями).

Особенности содержания и методики педагогики сотрудничества в том, что они представляют собой различные интерактивные формы. В педагогике сотрудничества выделяются четыре направления:

- Гуманно-личностный подход к ребенку.
- Дидактический активизирующий и развивающий комплекс.
- Концепция воспитания.
- Педагогизация окружающей среды.

Гуманно-личностный подход

Гуманно-личностный подход ставит в центр школьной образовательной системы развитие всей целостной совокупности качеств личности. Мера этого развития провозглашается главным результатом школьного образования, критерием качества работы учителя, воспитателя, руководителя, воспитательного учреждения в целом.

Гуманно-личностный подход к обучающемуся в учебно-воспитательном процессе - это ключевое звено, коммуникативная основа личностно ориентированных педагогических технологий. Он объединяет следующие идеи:

- новый взгляд на личность как цель образования, личностную направленность учебно-воспитательного процесса;
- гуманизацию и демократизацию педагогических отношений;

- отказ от прямого принуждения как метода, не дающего результатов в современных условиях;

- новую трактовку индивидуального подхода;
- формирование положительной Я-концепции.

Новый взгляд на личность представляют следующие позиции:

- личность проявляется, выступает в раннем детстве, ребенок в школе - полноценная человеческая личность;

- личность является субъектом, а не объектом в педагогическом процессе;

- личность - цель образовательной системы, а не средство для достижения каких-либо внешних целей;

- каждый учащийся обладает способностями, многие - талантливы;

- приоритетными качествами личности являются высшие этические ценности (доброта, любовь, трудолюбие, совесть, достоинство, гражданственность и др.).

Гуманизация и демократизация педагогических отношений. Личностные отношения являются важнейшим фактором, определяющим результаты учебно-воспитательного процесса.

Гуманное отношение к детям включает:

- педагогическую любовь к детям, заинтересованность в их судьбе;
- оптимистическую веру в ребенка;
- сотрудничество, мастерство общения;
- отсутствие прямого принуждения;
- приоритет положительного стимулирования;

- терпимость к детским недостаткам. Демократизация отношений утверждает:

- уравнивание ученика и учителя в правах;
- право ребенка на свободный выбор;
- право на ошибку;
- право на собственную точку Зрения;
- соблюдение Конвенции о правах ребенка;

- стиль отношений учителя и учеников: не запрещать, а направлять; не управлять, а соуправлять; не принуждать, а убеждать; не командовать, а организовывать; не ограничивать, а предоставлять свободу выбора.

Ученье без принуждения. Основным содержанием новых отношений является отмена принуждения как негуманного и не дающего результата средства. Проблема - не в абсолютизации принципа, а в определении разумной меры. Вообще воспитание невозможно без принуждения: это есть усвоение системы общественных запретов. Но наказание унижает, угнетает, замедляет развитие, воспитывает раба. Надо отойти от принуждения до таких рамок, когда оно не будет вызывать отторжения.

Ученье без принуждения характеризует:

- требовательность без принуждения, основанная на доверии;
- увлеченность, рожденная интересным преподаванием;
- замена принуждения желанием, которое порождает успех;
- ставка на самостоятельность и самодеятельность детей;
- применение косвенных требований через коллектив.

Суть нового индивидуального подхода в том, чтобы идти в системе образования не от учебного предмета к ребенку, а от ребенка к учебному предмету, идти от тех возможностей, которыми располагает ребенок, учить его с учетом потенциальных возможностей, которые необходимо развивать, совершенствовать, обогащать. Новая трактовка индивидуального подхода включает:

- *отказ от ориентировки на среднего ученика;*
- *поиск лучших качеств личности;*
- *применение психолого-педагогической диагностики личности.*

АЛЬТЕРНАТИВНЫЕ ТРАДИЦИОННОЙ КОНЦЕПЦИИ ПЕДАГОГИКИ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ.

Рассмотрим более подробно по отдельности некоторые наиболее популярные концепции педагогики, которые содержат моменты альтернативности традиционной педагогике.

Известные четыре вида деятельности, характерные для ребенка школьного возраста: **учение, общение, игра и труд** – в традиционных и альтернативных уроках выполняют специфические функции.

Учение способствует приобретению знаний, умений и навыков. Оно может осуществляться двумя основными способами: а) логически последовательное продолжение развития способностей ребенка или б) как бесконечное "добывание", "выколачивание" из него результатов, поставленных обществом перед учителем. Такие подходы возможны не только в образовании. Они могут реализоваться и в других областях общественной жизни: именно этим вторым способом добились всеобщей коллективизации, индустриализации, милитаризации и всеобщей грамотности в начале века в нашей стране. Этим способом продолжаем добиваться самых высоких результатов в системе образования и сегодня. Понятно, что альтернативный подход ближе к первому варианту обучения. Но учение на личностной основе не отменяет традиционного и не может быть использовано как абсолютная альтернатива ему. Нельзя, невозможно вместо традиционного обучения везде внедрить личностный. Личностная методика должна быть дополнением традиционной. Она лишь реабилитирует в ребенке то, что традиционная методика в погоне за результатами ломает, деформирует, разрушает, подавляет, уродует. Прежде всего, это касается общечеловеческих духовных качеств: нормального, без отклонений, без патологий функционирования души и тела.

Общение имеет немаловажное значение для успехов в учении, в частности, его общительность, контактность, отзывчивость и покладистость, а также

волевые черты личности: настойчивость, целеустремленность, упорство и другие. Альтернативный подход в организации уроков здесь несколько меняет свои ориентиры: доминирующим объектом внимания учителя становится не отдельный ученик, а класс как коллектив. Приведем несколько высказываний великого советского педагога. "Все больше, - писал В.А.Сухомлинский, - я убеждался, что эмоциональное состояние радости, воодушевления – большая духовная сила, объединяющая детей, пробуждающая в равнодушных сердцах интерес"⁷. **Задача учителя, работающего по личностной методике, в том, чтобы сделать школу местом радости и сознательного развития. "Школьный коллектив должен рассеивать детские горести и печали"**⁸. Невозможно не признать гуманистическую справедливость таких слов: **"Какая огромная сила – коллективное чувство ласки и доброты, коллективной доброжелательности"**⁹. Личностно ориентированные уроки должны использовать возможности коллектива как реабилитирующей силы. Психологическая атмосфера комфорта, дружелюбия, взаимопонимания, внимания, уважения, восхищения успехами друг друга, взаимопомощь обязательна на альтернативных уроках. Значение, функция этой атмосфера не только в праздничности данного конкретного занятия, но и в том, что приучает детей понимать, что, во-первых, люди могут жить дружно, красиво, радостно, во-вторых, приучает сохранять эту атмосферу как часть своего духовного состояния. ЗУН альтернативных занятий усваиваются для самостоятельного воспроизводства учащимся комфортной атмосферы своей души. Условия и характеристики внешнего мира превращаются в параметры личного духовного состояния. Одна из целей таких уроков в том и состоит, чтобы научить детей поддерживать свой духовный мир в стабильном, спокойном, радостно-оптимистическом состоянии.

⁷ Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Киев. 1974. С. 40.

⁸ Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Киев. 1974. С. 50.

⁹ Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Киев. 1974. С. 58.

Труд вторгается в жизнь сразу и часто по масштабам сравнимый со стихийным бедствием. опекаемые дома заботливыми родителями, которые в любой момент могли прийти на помощь, дети в школе вынуждены сами справляться со школьными заданиями. Труд представляет для них сравнительно новый вид деятельности. Человечество еще не придумало иного более эффективного способа совершенствования практического интеллекта людей. Школа, перед которой стоит задача подготовить будущих работников, с первых минут начинает заставлять детей работать. Учеба для многих детей превращается в подневольный труд. Учителя стараются сделать уроки достаточно разнообразными и интересными для детей. Любое задание по школе или по дому желательно делать интересным и достаточно творческим для ребенка, предоставив ему возможность размышления и принятия самостоятельных решений. Поощряться в труде должен инициативный и творческий подход ребенка к делу. Но тот объем работы и временные рамки, которые даны учителю, заставляют его искать оптимальные пути достижения результата. А этот путь давно известен – насилие, как бы его не называли. Традиционные уроки в точном смысле "трудовые". Если этот труд ребенку не по силам, он обманывает, притворяется, отговаривается, выкручивается, увиливает, хитрит, отлынивает, т.е. деформирует тот духовный набор, который нужен любому нормальному человеку, жертвует целой системой "нормальных" человеческих качеств: честностью, достоинством, порядочностью, смелостью и т.д. Если так продолжается десять школьных лет, кроме знаний выпускник унесет с собой в жизнь и весь этот набор социально-психологических отрицательных качеств. Поэтому, как мы считаем, реабилитация позитивных качеств личности должно осуществляться в той же школе в параллельных уроках музыки, рисования, черчения, физкультуры, проводимых на основе личностной методики. Эти уроки, как и традиционные, должны еще учить детей самостоятельно пользоваться тем, что дают уроки. В данном случае ЗУН

самореабилитации, самовосстановления деформируемых жизнью духовных (позитивных) качеств, т.е. своего духовного здоровья.

Личностно ориентированное развивающее обучение И.С. Якиманской.

По подходу к ребенку: педагогика сотрудничества.

По преобладающему методу: развивающая + саморазвивающая. По направлению модернизации: альтернативная.

По категории обучающихся: массовая.

Акцент целей.

- Развить индивидуальные познавательные способности каждого ребенка.
- Максимально выявить, инициировать, использовать, “окультурить” индивидуальный (субъектный) опыт ребенка.
- Помочь личности познать себя, самоопределиться и самореализоваться, а не формировать заранее заданные свойства.

Гипотезы

- Ученик не становится субъектом обучения, а им изначально является, как носитель субъектного опыта.
- Ученье есть не прямая производная от обучения, а самостоятельный, индивидуальный, личностно значимый, а потому очень действенный источник развития.
- “Вектор развития” строится от ученика к определению индивидуальных педагогических воздействий, способствующих его развитию.
- Ученик ценен воспроизводством не столько общественного, сколько индивидуального опыта и развития на его основе¹⁰.

Особенности содержания

Технология личностно ориентированного обучения представляет сочетание обучения понимаемого как нормативно-сообразная деятельность общества, и ученья, как индивидуально значащей деятельности отдельного ребенка. Ее содержание, методы, приемы направлены главным образом на то, чтобы раскрыть

¹⁰ См. Якиманская И.С. Знания и мышление школьника. М., 1985. С.56.

и использовать субъектный опыт каждого ученика, помочь становлению лично значимых способов познания путем организации целостной учебной (познавательной) деятельности.

В образовательном процессе выделены основные сферы человеческой деятельности (наука, искусство, ремесло); обоснованы требования к тому, как ими овладевать, описывать и учитывать личностные особенности (тип и характер интеллекта, уровень его развития и т.п.).

Определяя сферы человеческой деятельности, выделяется их психологическое содержание, выявляются индивидуальные особенности интеллекта, степень его адекватности (неадекватности) определенному виду деятельности.

Для каждого ученика составляется образовательная программа, которая в отличие от учебной носит индивидуальный характер, основывается на знании особенностей ученика как личности со всеми только ей присущими характеристиками. Программа должна быть гибко приспособлена к возможностям ученика, динамике его развития под влиянием обучения.

Образовательный процесс строится на учебном диалоге ученика и учителя, который направлен на совместное конструирование программной деятельности. При этом обязательно учитываются индивидуальная избирательность ученика к содержанию, виду и форме учебного материала, его мотивация, стремление использовать полученные знания самостоятельно, по собственной инициативе, в ситуациях, не заданных обучением.

Ученик избирательно относится ко всему, что воспринимает из внешнего мира. Далеко не все понятия, организованные в систему по всем правилам научной и педагогической логики, усваиваются учащимися, а только те, которые входят в состав их личного опыта. Поэтому начальной точкой в организации обучения является актуализация субъектного опыта, поиск связей, определение зоны ближайшего развития.

Способ учебной работы - это не просто единица знания или отдельное умственное умение, а личностное образование, где как в сплаве объединены мотивационно-потребностные, эмоциональные и операционные компоненты.

В способах учебной работы отражается субъектная переработка учениками программного материала, в них фиксируется уровень его развития. Выявление способов учебной работы, устойчиво предпочитаемых самим учеником, является важным средством определения его индивидуальных особенностей, рассматриваются как метазнания, приемы и методы познания. Поскольку центром всей образовательной системы в данной технологии является индивидуальность ребенка, то ее методическую основу представляют индивидуализация и дифференциация учебного процесса. Исходным пунктом любой предметной методики является раскрытие индивидуальных особенностей и возможностей каждого ученика. Затем определяется структура, в которой эти возможности будут оптимально осуществляться¹¹.

С самого начала для каждого ребенка создается не изолированная, а, напротив, разносторонняя школьная среда, с тем, чтобы дать ему возможность проявить себя. Когда эта возможность будет профессионально выявлена педагогом, тогда можно рекомендовать наиболее благоприятные для его развития дифференцированные формы обучения.

Гибкие, мягкие, ненавязчивые формы индивидуализации и дифференциации, которые организует педагог на уроке, позволяют фиксировать избирательность познавательных предпочтений ученика, устойчивость их проявлений, активность и самостоятельность школьника в их осуществлении через способы учебной работы.

Постоянно наблюдая за каждым учеником, выполняющим разные виды учебной работы, педагог накапливает банк данных о формирующемся у него индивидуальном познавательном "профиле", который меняется от класса к классу. Профессиональное наблюдение за учеником должно оформляться в

¹¹ См. Якиманская И.С. Развивающее обучение. М., 1979. С.42.

виде индивидуальной карты его познавательного (психического) развития и служить основным документом для определения (выбора) дифференцированных форм обучения (профильных классов, индивидуальных программ обучения и т.п.).

Педагогическое (клиническое) наблюдение за каждым учеником в процессе его повседневной, систематической учебной работы должно быть основой для выявления его индивидуального познавательного “профиля”,

Технология личностно-ориентированного образовательного процесса предполагает специальное конструирование учебного текста, дидактического материала, методических рекомендаций к его использованию, типов учебного диалога, форм контроля за личностным развитием ученика в ходе овладения знаниями. Только при наличии дидактического обеспечения, реализующего принцип субъектного образования, можно говорить о построении личностно ориентированного процесса.

Основные требования к разработке дидактического обеспечения личностно ориентированного развивающего процесса:

- учебный материал (характер его предъявления) должен обеспечивать выявление содержания субъектного опыта ученика, включая опыт его предшествующего обучения;
- изложение знаний в учебнике (учителем) должно быть направлено не только на расширение их объема, структурирование, интегрирование, обобщение предметного содержания, но и на преобразование наличного опыта каждого ученика;
- в ходе обучения необходимо постоянно согласовывать опыт ученика с научным содержанием задаваемых знаний;
- активное стимулирование ученика к самоценной образовательной деятельности должно обеспечивать ему возможность самообразования, саморазвития, самовыражения в ходе овладения знаниями;

- учебный материал должен быть организован таким образом, чтобы ученик имел возможность выбора при выполнении заданий, решении задач;
- необходимо стимулировать учащихся к самостоятельному выбору и использованию наиболее значимых для них способов проработки учебного материала;
- при введении знаний о приемах выполнения учебных действий необходимо выделять общелогические и специфические предметные приемы учебной работы с учетом их функций в личностном развитии;
- необходимо обеспечивать контроль и оценку не только результата, но главным образом процесса учения, т.е. тех трансформаций, которые осуществляет ученик, усваивая учебный материал;
- образовательный материал должен обеспечивать построение, реализацию, рефлексию, оценку учения как субъектной деятельности. Позиция учителя:
 - инициирование субъектного опыта учения;
 - развитие индивидуальности каждого ребенка;
 признание индивидуальности, самобытности, самооценности каждого человека. Позиция ученика:
 - свободный выбор элементов учебно-воспитательного процесса;
 - самопознание, самоопределение, самореализация¹².

Примечание. Аналогичная модель обучения предложена американским психологом Д. Колбом - цикл обучения, исходящий из конкретного опыта ребенка, включает последовательно фазы рефлексивного наблюдения, концептуализации, активного экспериментирования и переосмысления. Различные модифицированные варианты тех или иных элементов этой модели можно обнаружить также и в других концепциях.

Вальдорфская педагогика (Р. Штейнер).

¹² Психологические критерии качества знаний школьников / Под рук. И.С.Якиманской. М., 1990. С. 22.

Р. Штейнер воплотил в своей школе разработанное им философское учение – антропософию, согласно которой развитие способности к познанию приводит человека к совершенству. Антропософия соединяет в себе элементы субъективного идеализма (действительность как самопроявление духа), гетевского объективного идеализма, а также христианства.

В вальдорфской педагогике ребенок - существо духовное, имеющее помимо физического тела еще и душу – божественное начало.

Ребенок - божья часть приходит на Землю с определенной миссией. Высвободить душу ребенка, дать свершиться этой миссии – основная задача школы.

Вальдорфская педагогика является одной из разновидностей воплощения идей “свободного воспитания” и “гуманистической педагогики”. Она может быть охарактеризована как система самопознания и саморазвития индивидуальности при партнерстве с учителем, в двуединстве чувственного и сверхчувственного опыта духа, души и тела.

Классификационные параметры

По уровню применения: общепедагогическая.

По философской основе: антропософская.

По основному фактору развития: биогенная.

По концепции усвоения: ассоциативно-рефлекторная.

По ориентации на личностные структуры.

По характеру содержания: обучение + воспитание, религиозная, общеобразовательная, гуманистическая.

По типу управления: система “репетитор” + система малых групп.

По организационным формам: альтернативная, клуб + академия, индивидуальные + групповые, дифференциация.

По подходу к ребенку: лично ориентированная с неформальным лидерством педагога.

По преобладающему методу: игра + диалог + творчество¹³.

По категории обучаемых : все категории, без селекции.

Целевые ориентации

Воспитание призвано сформировать целостную личность:

стремящуюся к максимальной реализации своих возможностей (самореализация, самоактуализация);

открытую для восприятия нового опыта;

способную на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях.

Не столько знания, сколько способности .

Развитие самоопределения, индивидуальной ответственности за свои действия .

Концептуальные положения

Природосообразность: развитие происходит по заранее заданной, генетически детерминированной программе, идет впереди обучения и определяет его; спонтанность свободного развития природных задатков; “исходя из ребенка”, создание максимально благоприятных условий для выявления природных способностей ребенка.

Свободное воспитание и обучение. Все без принуждения и насилия: духовного и телесного.

Свобода как средство воспитания.

Воспитание и обучение приспособляются к ребенку, а не он к ним.

Ребенок в процессе обучения сам проходит, постигает все этапы развития человечества. Поэтому не надо усекать “детство”, интеллектуализировать развитие раньше времени.

Обучение неотделимо от воспитания: всякое обучение есть одновременно и воспитание определенных качеств личности.

Экология здоровья, культ здоровья.

¹³ Хамитов Э.Ш. Основы педагогической профориентации. Москва-Уфа. 1990. С.151.

Культ творчества, творческой личности, развитие индивидуальности средствами искусства.

Подражание как средство обучения.

Соединение европейской и восточной культур: учение Христа и представление о личности как совокупности физического тела и эфирного, астрального.

Единство развития ума, сердца и руки.

Опора на авторитет педагога, школа одного учителя на 8-9 лет (во избежание стрессов).

Школа для всех.

Единая жизнь педагогов и учеников.

Особенности содержания:

Гармоническое содержание интеллектуального, эстетического и практически-трудового аспектов образования.

Широкое дополнительное просвещение (музеи, театр и др.).

Межпредметные связи.

Обязательные предметы искусства: живопись, эвритмия (искусство выразительных движений) и изображение форм (сложные узоры, графики), музыка (игра на флейте).

Большая роль отводится трудовому воспитанию.

Особенности содержания по классам – обучение “по эпохам”:

Особенности методики

Педагогика отношений, а не требований.

Метод погружения, “эпохальная методика”.

Обучение без учебников, без жестких программ (дидактические материалы, дополнительная литература).

Индивидуализация (учет продвижения личности в развитии).

Отсутствие деления на классную и внеклассную работу.

Ученик подводится к открытию личностной значимости ЗУН и на этой мотивационной основе осваивает содержание предметов (областей).

Коллективное познавательное творчество на уроке.

Обучение самостоятельности, самоконтролю.

Много игры (учеба должна приносить радость).

Отрицание отметки.

Позиция ученика:

- Ребенок в центре педагогической системы.
- Право выбора всего: от формы урока до его плана.
- Право ребенка на ошибки.
- Свобода выбора.
- Право на свободный творческий поиск.
- Отношения ответственной зависимости с коллективом.

Позиция учителя:

- Деятельность учителя является приоритетом, учитель ведет детей в течение 8 лет по всем предметам.

- Учитель - старший товарищ.
- С детьми к предмету, а не с предметом к детям.
- Не знания давать, а давать детям жить на уроке; совместная духовная жизнь ученика и учителя.

- Ожидание созревания сил, заложенных природой.

- Не говорить ребенку "нет", "нельзя".

- Не делать замечаний (отсутствие выделения слабых и сильных).

- Не ставить плохих отметок.

- Не оставлять на второй год.

- Принимать ребенка таким, какой он есть (все дети талантливы).

Позиция Р. Штейнера по религиозному воспитанию: свободное христианское

воспитание, которое находится вне общего распорядка школы, ведется как частное обучение в ее рамках¹⁴.

Очень важными сторонами вальдорфской педагогики являются внимание к здоровью детей, учительско-родительское самоуправление.

Технология свободного труда С. Френе.

Френе Селестен (1896-1966) – виднейший французский педагог и мыслитель, сельский учитель из местечка Ванс. Включившись в начале 20 века в движение за новое воспитание, он создал и до конца жизни руководил экспериментальной сельской начальной школой, где и реализовал свою альтернативную технологию.

Классификационные параметры технологии

По уровню применения: общепедагогическая.

По основному фактору развития : биогенная + социогенная.

По концепции усвоения: ассоциативно-рефлекторная.

По ориентации на личностные структуры.

По характеру содержания: воспитывающая + обучающая, светская, гуманистическая, общеобразовательная.

По типу управления познавательной деятельностью: система малых групп.

По организационным формам: альтернативная.

По подходу к ребенку: антропоцентрическая.

По преобладающему методу: проблемная, саморазвивающая.

По категории обучаемых: массовая¹⁵.

Целевые ориентации

Всестороннее воспитание.

Концептуальные положения

¹⁴ См. Штейнер Р. Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки. М., 1994. С.37-40.

¹⁵ Хамитов Э.Ш. Основы педагогической профориентации. Москва-Уфа. 1990. С.155.

Обучение – процесс природосообразный, проходит естественно, в соответствии с развитием; учитываются особенности возраста и разнообразие способностей детей.

Отношения между детьми и ценностные ориентации в их сознании являются приоритетом учебно-воспитательного процесса.

Общественно-полезный труд на всех этапах обучения.

Большое внимание школьному самоуправлению.

Целенаправленно побуждается эмоциональная и интеллектуальная активность детей.

Используются новые материальные средства обучения и воспитания (типография, рукописные учебные пособия).

Особенности организации

В школе Френе:

- нет обучения, а есть разрешение проблем, пробы, экспериментирование, анализ, сравнение;

- нет домашнего задания, но постоянно задаются вопросы – дома, на улице, в школе;

- нет уроков от звонка до звонка;

- нет отметок, но отмечаются личные продвижения – через взаимооценивание детей и педагогов;

- нет ошибок – бывают недоразумения, разобравшись в которых совместно со всеми, можно их не допускать;

- нет программ, но есть индивидуальные и групповые планы;

- нет традиционного учителя, но учат сами формы организации общего дела, проектируемые педагогом совместно с детьми;

- педагог никого не воспитывает, не развивает, а участвует в решении общих проблем;

- нет правил, но классом правят принятые самими детьми нормы общежития;

- нет назидательной дисциплины, но дисциплинирует само ощущение собственной и коллективной безопасности и совместного движения;

- нет класса в общем смысле, а есть детско-взрослая сообщество.

Особенности методики

Метод проектов. Группа выстраивает коллективные проекты, которые обсуждаются принимаются, вывешиваются на стенах (это могут быть любые, даже самые фантастические планы). Педагог вмешивается только тогда, когда проекты нарушают свободу других. В процессе выполнения проекта каждый ученик может выступить по отношению к другому в качестве учителя.

Класс – открытая для общения и участия других система: дети приглашают к себе, сами ходят к другим, переписываются, путешествуют. Поощряются кооперация и сотрудничество, но не конкуренция и соревнование.

Самоуправление. В школе создается кооператив, во главе которого стоит выборный совет, руководящий самообразованием учащихся. Процедура подведения итогов опирается на ребячье самоуправление и самоорганизацию и происходит регулярно: у младших ежедневно, у старших - реже, по мере надобности.

Культ информации. Важно иметь знания, но еще важнее знать , где и как их добыть. Информация имеется в книгах, аудиовизуальных и компьютерных средствах, предпочтение отдается личному общению с владельцем информации.

Самовыражение личности ребенка также связано с информацией: дети пишут свободные тексты-сочинения, сами делают типографский набор, изготавливают клише, издаются книжки.

Письменная речь и навыки чтения формируются на основе детских свободных текстов, которые каждый ребенок пишет и публично читает. Класс

выбирает “текст дня”, фиксирует его, и все переписывают этот текст, при этом каждый может внести свои дополнения и “редакторскую” правку.

Планирование. Учебники в школе заменены особыми карточками, содержащими порцию информации, конкретное задание или конкретные вопросы. Ученик выбирает для себя определенный набор карточек (индивидуальную программу обучения). Френе создал прообраз программированного обучения - обучающую ленту, к которой прикреплялись последовательно карточки с информацией, с упражнением, вопросом или задачей и контрольным заданием. Каждый составляет с помощью учителя индивидуальный недельный план, в котором отражаются все виды его работы¹⁶.

Культ труда. В школе создается школьный кооператив, членами которого являются все учащиеся. В режиме дня предусмотрена работа в мастерских, саду, скотном дворе. Кооперативом руководит выборный совет, раз в неделю проходит общее собрание. Большое внимание уделено гласности. Каждый заполняет четыре колонки общего листа-газеты: “Я сделал”, “Я хотел бы”, “Я хвалю”, “Я критикую”.

Культ здоровья. Забота о здоровье ребенка включает занятия, связанные с движением, физическим трудом, приветствуется вегетарианский режим питания, методики натуральной медицины; высшая планка здесь – гармония отношений с природой.

Технология вероятностного образования А.М. Лобок.

Лобок Александр Михайлович – учитель начальной школы, руководитель лаборатории начального образования, кандидат философских наук, г. Екатеринбург.

Классификационные параметры

По уровню применения: общепедагогическая.

По философской основе: антропософская.

По основному фактору развития: психогенная + социогенная.

¹⁶ Степихова В. Педагогика Френе в Швейцарии // Частная школа. 1995. № 3. С. 29.

По концепции усвоения: гештальт + ассоциативно-рефлекторная.

По ориентации на личностные структуры.

По характеру содержания: обучающая, светская, гуманистическая, общеобразовательная.

По типу управления познавательной деятельностью: система малых групп.

По организационным формам: альтернативная, индивидуальная + групповая.

По подходу к ребенку: педоцентрическая.

По преобладающему методу: проблемная, творческая, диалогическая, саморазвивающая.

По направлению модернизации: альтернативная.

По категории обучаемых: массовая, все категории¹⁷.

Целевые ориентации

Сформировать авторскую позицию ребенка в культуре.

Помочь ребенку обрести способность заявить себя в мире культуры и вести диалог с культурой.

Развить потребности самореализации в различных сферах и формах культуры, прежде всего лингвистике и математике.

Сформировать письмо у младшего школьника как авторское самовыражение и индивидуальную языковую интуицию (литературные способности).

Концептуальные положения

Во главу угла поставлен индивидуальный мыслеобраз, а не стандарты программ.

Суть образования есть насилие.

Ребенок ценен своим индивидуальным своеобразием.

Образование – это мир, стоящий между личностью ребенка и взрослого; это древнейшее порождение цивилизации есть насилие над личностно-индивидуальным бытием человека.

¹⁷ Хамитов Э.Ш. Основы педагогической профориентации. Москва-Уфа. 1990. С. 162.

Ценность образования в том, что именно оно представляет собой поле, на котором вызревает в ситуации личностного протеста “Я”- концепция личности.

Принимая феномен образования как совершенно гениальное культурное изобретение и как неизбежное зло, необходимо научиться эффективно и с наименьшими потерями взаимодействовать с ним¹⁸.

Первая проблема, проблема входа в образование – начальная школа.

Здесь происходит радикальное изменение позиции ребенка: от своей логики взаимоотношения с миром, от своего Я перейти, принять логику иную, чуждую, лишенную свободы выбора, логику образования.

Подлинным основанием мышления является не понятие, а образ, и именно образные ”единицы” мышления являются основным предметом описываемой технологии. Начальная школа – это то звено, в рамках которого закладываются прежде всего образно-интуитивные механизмы мышления, и лишь на следующем этапе, в среднем звене, наступает время формирования собственно понятийных структур.

Тайна человеческой речи в том, что она не информационна, а поэтична.

Принцип вероятности. Под вероятностью понимается:

- степень возможности осуществления события, которое может произойти или не произойти (вероятность достоверного события =1, невозможного =0);
- фундаментальный принцип самой жизни, в которой каждое событие совершается с какой-то степенью неопределенности (вероятности).

Потенциальные возможности ребенка реализуются в нем так, что ни он сам, ни кто-либо другой не может предсказать результат.

В учебном процессе (уроке) нельзя предсказать те моменты, в которых происходит “встреча” ребенка с культурой.

Утверждение множественности истин.

Право ребенка на личностно-индивидуальную траекторию в учебном процессе.

¹⁸ См. Лобок А.М. Антропология мифа. М., 1996. С. 74.

Отрицание жесткой плановости урока, допущение определенной вероятности тех или иных событий в нем.

Вероятностный подход к учебному процессу означает:

- искусство учителя не столько следовать пошаговой расписанности действий, сколько удерживать широкое культурное пространство в процессе диалога с различными детскими мнениями;
- ориентацию на метод проб и ошибок, перебор случайных вариантов, метод угадывания (поиска) истины;
- учет неисчерпаемой гаммы возможностей, которые представляют собой ученики¹⁹.

Особенности содержания. Содержание образования не в том, чтобы транслировать знания, а во множественных проблематизациях, максимально провоцирующих ребенка на самостоятельное движение ребенка в пространстве культуры.

Основные шаги технологии:

Провокация ребенка на высказывание, чтобы достичь речевой активности.

Торможение речевого акта: учитель записывает высказывание ребенка и т.д.

Особенности организации

Обучение детей с различным уровнем готовности к школе

Центром образовательного пространства является не урок-схема (трансляция или репродуцирование), а урок-событие, урок-акт культуры, урок-тест культуры.

Особенности урока:

Атмосфера смехового, каламбуристического обыгрывания ситуаций.

На уроке ученики обретают уверенность в себе.

Культ черновика (все, что написано, сохраняется и дорабатывается), создание “сверхценного” отношения к черновику.

¹⁹ См. Овакимян Ю.О. Опыт применения вероятностной модели обучения // Педагогика. 1993. № 2. С.

Отметки отсутствуют.

Атмосфера восприятия ошибки как нормы.

Работа с родителями:

- диалог с родителями;
- преодоление негативного отношения к ошибкам;
- изменение системы ценностей у родителей.

Технология саморазвития М. Монтессори.

Технология саморазвития Марии Монтессори была создана как альтернатива муштре и догматизму в обучении, распространенным в конце XIX века. М. Монтессори восприняла ребенка как существо, способное к самостоятельному развитию, и определила главной задачей школы - поставлять "пищу" для естественного процесса саморазвития, создавать окружающую среду, которая способствовала бы ему.

Классификационные параметры

По уровню применения: общепедагогическая.

По философской основе: антропософская.

По основному фактору развития: биогенная + психогенная.

По концепции усвоения: ассоциативно-рефлекторная + гештальт.

По ориентации на личностные структуры.

По характеру содержания: воспитательная + обучающая, светская, общеобразовательная, гуманистическая.

По типу управления познавательной деятельностью: система малых групп + "консультант" + "репетитор".

По организационным формам: альтернативная, клубная, индивидуальная + групповая.

По подходу к ребенку: антропоцентрическая.

По преобладающему методу: игровая + творческая.

По направлению модернизации: природосообразная.

По категории обучаемых: все категории²⁰.

Целевые ориентации

Всестороннее развитие.

Воспитание самостоятельности.

Соединение в сознании ребенка предметного мира и мыслительной деятельности.

Концептуальные положения

Обучение должно проходить совершенно естественно в соответствии с развитием – ребенок сам себя развивает.

Обращение ребенка к учителю “Помоги мне это сделать самому” - девиз педагогики Монтессори.

Вся жизнь ребенка – от рождения до гражданской зрелости – есть развитие его независимости и самостоятельности.

Учет сензитивности и спонтанности развития.

В разуме нет ничего такого, чего прежде не было бы в чувствах.

Сущность разума в упорядочении и сопоставлении.

Отказ от миссии обучать детей; вместо обучения предоставить им условия для самостоятельного развития и освоения человеческой культуры.

Мышление ребенка должно проходить все необходимые стадии: от предметно-действенного к наглядно-образному, и только после этого достигается абстрактный уровень.

Сознание ребенка является “впитывающим”, поэтому приоритет дидактики-организовать окружающую среду для такого “впитывания”.

Особенности содержания

Идея воспитывающей (культурно-развивающей, педагогической) среды. Силы развития заложены в ребенке, но они могут не реализоваться, если не будет подготовленной среды. При создании ее учитывается прежде всего

²⁰ Хамитов Э.Ш. Основы педагогической профориентации. Москва-Уфа. 1990. С.174.

сензитивность – наивысшая восприимчивость к тем или иным внешним явлениям.

Монтессори-материал есть часть педагогической подготовительной среды, которая побуждает ребенка проявить возможности его собственного развития через самостоятельность, соответствующую его индивидуальности, и отвечает стремлению ребенка к движению.

Монтессори-материалы представляют собой, по Выготскому, психологические орудия, инструменты опосредованного восприятия мира. Взяв с полки предмет, ребенок концентрируется на определенной цели, медитирует, смотрит внутрь себя; манипулируя им, незаметно приобретает умения.

В школьном периоде педагогической средой является вся система: от материнской базы до психологического уклада жизни коллектива. Применяются литературное и художественное творчество, музицирование. Место Монтессори-материалов заменяют мастерские, сцена, мольберт, швейная машинка, ванночки с глиной и пластилином.

Возрастная периодизация, разработанная М. Монтессори:

0-3 года: предметно-чувственная ориентировка;

3-6 лет: сензитивность к речи, освоение языка, наглядно-образное мышление;

6-9 лет: освоение абстрактных действий;

9-12 лет: завершение первого, начального концентра школы;

12-18 лет: гимназическая и старшая ступень²¹.

Особенности методики и организации

Школьный период. Единых программ обучения не существует, каждый осуществляет данный природой и Богом путь развития.

В школе уроков нет. День начинается с общего круга. Педагоги иногда называют этот круг рефлексивным, потому что именно здесь происходят первые попытки осмыслить действительность, передать средствами языка,

²¹ Монтессори М. Значение среды в воспитании // Частная школа. 1995. №4. С. 34.

ощущения или наблюдения и через описание события или его анализ прийти к формулировке вопроса и приблизиться к проблеме.

После круга все расходятся на свободную работу. Каждый сам выбирает, чем он будет заниматься – математикой, русским, историей, астрономией, литературой, ставить химические или физические опыты. Кто-то учится писать буквы, а кто-то в библиотеке готовит доклад. Когда та или иная работа закончена полностью, дети показывают ее учителю. Результат обсуждается.

Что такое отметка, дети не знают, но оценку своего труда обязательно получают, чаще всего в виде одобрения взрослых или других детей. Главное здесь, как ребенок сам себя оценивает.

Детям никто не дает никаких заданий, не объясняет новую тему, никто их не спрашивает у доски. Свободная работа основана на абсолютном доверии к ребенку, на вере в его стремление к познанию окружающего мира, дарованное природой, на мудром терпении взрослых, ожидающих свершения самостоятельных открытий.

В середине дня бывает еще одно общее занятие, которое у старших чуть длиннее. Это погружение в предмет. Минут на 15-20 дети одного года обучения собираются вместе. Учителя называют этот круг дидактическим. Здесь обычно приводятся в систему знания по тому или иному предмету, уточняются понятия, вводится терминология, дается новый дидактический материал, выслушиваются и обсуждаются доклады и сообщения.

Структура любого дидактического материала полностью соответствует внутренней логике формирования определенного понятия. Расположение материала в среде тоже отражает определенную логику его постепенного освоения, зафиксированную в специально разработанных учителями учебных тетрадях. Таких тетрадей ребенок имеет несколько по трем интегрированным предметам: родному языку, математике и космическому воспитанию (термин Монтессори). Заполняя листок один за другим, ученик как бы достраивает

логику изучения предмета, переводит материальное в абстрактное, уточняет и систематизирует свои знания.

Позиция учителя: исследователь, наблюдатель, организатор воспитывающей среды; уважает право детей быть непохожими на взрослых и друг на друга, право на свою индивидуальность.

Позиция ученика: “Помоги мне это сделать самому”.

Дается развернутая панорама взглядов представителей альтернативных педагогических концепции. Мы стремились подчеркнуть те моменты, которые, на наш взгляд, могут быть использованы отечественной педагогикой для модернизации ее в направлении развития ребенка как целостного в своей духовности человека, а не только носителя интеллекта, которое может быть использовано им и обществом для выполнения каких-то профессиональных видов работ.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Школа выполняет социальный заказ того общества, граждан которого она производит. Это необходимость. Всегда находились адепты этой теории, причем большинство, но и оппозиция тоже была всегда. Взглянем на наше (общечеловеческое) педагогическое прошлое. "Человек для государства", - изрек Платон. А Сократ промышлял маевтикой, помогая появиться на свет тому, что изначально заложено в человеке, не для государства, для него самого. Человек ценен самим собою, а не тем, каким высокопрофессиональным он станет придатком общественной машины - государства, со спроектированной школой системой ценностей, знаний, умений и навыков. Нельзя рассматривать человека, уподобляя его механизму. Пусть даже механизму мышления и памяти. Ведь ничто человеческое ему не чуждо. Но школа не учит как правильно наслаждаться, расслабляться, получать удовольствие, восстанавливать свои силы. Это происходит стихийно. Сегодня целостный человек за бортом современной школы. На это нет времени, нет средств у государства, которому уже не так важны винтики коллективной машины, а индивидуальности, которые способны самостоятельно принимать решения и идти вперед. Эта проблема встает в полный рост перед педагогической наукой. Но вся беда в том, что как наука она своими научными методами не в силах заглянуть в человеческую душу сплошь хаотичную и непредсказуемую. Педагогику занимает разумная часть человеческой сущности. Здесь она превосходно справляется. Но человек не исчерпывается лишь способностями мышления и памяти.

Мы считаем, что гипотеза, выдвинутая во Введении, подтвердилась (верифицировалась), тем самым превратилась из гипотезы в подтвержденное утверждение, которое может служить руководством к действию. Положение же это, если кратко сформулировать, сводится к следующим выводам. Просветительская философская основа системы обучения и воспитания, возникшая еще в XVII веке к концу XX века исчерпала свой положительный

потенциал. Сегодня выяснилось, что человек не исчерпывается одними лишь знаниями, какими бы они энциклопедично большими не были. Однобокое интеллектуальное развитие ребенка приводит к тому, что он будучи хорошим специалистом – работником может оставаться глубоко несчастным человеком. Необходимость дополнения традиционной (интеллектуально ориентированной) педагогики альтернативной (лично ориентированной) сегодня уже осознали все: и практики, и теоретики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдулкарисов Х.А., Фефилова В.Л. Профессиональная адаптация студентов младших курсов педагогических вузов. Профессиональная подготовка учителя в системе высшего образования. Межвуз, сб.науч. трудов. М., 1982.
2. Абрахам Маслоу. Цель и значение гуманистического образования // Здравый смысл. 1998. № 6.
3. Амосов Н.М. Раздумья о здоровье. М., 1967.
4. Антология гуманной педагогики. Выготский. (Составитель и автор предисловия А.А. Леонтьев). М., 1996.
5. Антология гуманной педагогики. Коменский. (Составитель И.Д. Чечель). М., 1996.
6. Аргайл М. Психология счастья. М., 1990.
7. Асадуллин Р.М. Лабиринты педагогики. – Казань, 1997.
8. Асадуллин Р.М., Хамитов Э.Ш., Хазиев В.С. Педагогическая профессиональная ориентация в переломные периоды развития общества. Уфа. 2000.
9. Батракова С.Н., Левина М.М. Эмоциональное воздействие на учащихся в процессе обучения // Советская педагогика. 1981. №3.
10. Батурина Г.И., Кузина Г.Ф. Народная педагогика в воспитании дошкольников. М., 1995.
11. Беляев И.И. Очерки психогигиены. М., 1973.
12. Беспядько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М., 1989.
13. Брусиловский Л.С. Музыкалотерапия. Руководство по психотерапии / Под ред. В.Е. Рожнова. М., 1985.
14. Петрушин В.И. Музыкальная психотерапия. М., 1999.
15. Васильев В.Н. Здоровье и стресс. М., 1991.
16. Выготский Л.С. Собр. соч. в 6 т. М., 1982-84.
17. Гримак Л.П. Резервы человеческой психики. М., 1989.

18. Давыдов В.В. Генезис личности в детском возрасте // Вопросы психологии. 1992. № 1-2.
19. Дейнека К.В. Десять уроков психофизической тренировки. М., 1987.
20. Древе У., Фурман Э. Организация урока. М., 1984.
21. Захаров А.И. Психотерапия неврозов у детей и подростков. М., 1982.
22. Ильин Е.Н. Путь к ученику. М., 1988.
23. Истомина Н.Б. Развивающее обучение // Начальная школа. 1996. № 12.
24. Кабалевский Д.Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы // Педагогические размышления. М., 1987.
25. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике. Рига. 1995.
26. Коменский Я.А. Избр. пед. соч. (Под ред. А.А. Красновского). М., 1955.
27. Леднев В.С. Содержание образования. М., 1989.
28. Лихачев Б.Т. Педагогика. М., 1995.
29. Лихачев Б.Т. Педагогика. М. 1995.
30. Лобок А.М. Антропология мифа. М. 1996.
31. Макаренко А.С. Избр. пед. соч. М., 1978.
32. Манова-Томова В.С. и др. Психологическая реабилитация при нарушениях поведения в детском возрасте. - София, 1981.
33. Монтессори М. Значение среды в воспитании // Частная школа. 1995. № 4.
34. Мухина В.С. Детская психология. М., 1985.
35. Непреенко А.К., Петров К.А. Психическая саморегуляция. Киев. 1995.
36. Овакимян Ю.О. Опыт применения вероятностной модели обучения. // Педагогика. 1993. № 2.
37. Психологические критерии качества знаний школьников / Под рук. И.С.Якиманской. М. 1990.
38. Рахимов А.З. Формирование творческого мышления школьников в процессе учебной деятельности. Уфа, 1988.

39. Рейнуоттер Дажнет. Это в ваших силах. Как стать собственным психотерапевтом. М., 1992.
40. Репкина Н.В. Что такое развивающее обучение? Томск, 1993.
41. Сафин В.Ф. Введение в психодиагностику личности школьника. Уфа, 1990.
42. Степихова В. Педагогика Френе в Швейцарии // Частная школа. 1995. № 3.
43. Сухомлинский В.А. Избр. пед. соч. В 3-х т. М., 1979.
44. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Киев, 1972.
45. Тарасова К. Онтогенез музыкальных способностей. М., 1988.
46. Терегулов Ф.Ш. Передовой педагогический опыт: Теория распознавания, изучения, обобщения, распространения и внедрения. М., 1992.
47. Хазиев В.С. Из мышления о педагогике. Уфа, 1998.
48. Хамитов Э. Ш. Основы педагогической профориентации. Москва-Уфа. 1990.
49. Хамитов Э. Ш. Основы педагогической профориентации. Москва-Уфа. 1990.
50. Шадриков В.Д. Личностно ориентированное обучение // Педагогика. 1994. № 5.
51. Штейнер Р. Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки М. 1994.
52. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования. - М., 1993.
53. Экспериментальные площадки - путь к новой школе // Народное образование. 1990. №4.
54. Эльконин Д. Психология игры. М., 1978.
55. Якиманская И. С. Знания и мышление школьника. М. 1985.
56. Якиманская Я. С. Развивающее обучение. М. 1979.
57. Ямбург Е.А. Школа для всех. М., 1996.

58. Ян Амос Коменский: Высказывания о педагогическом мастерстве. К 375-летию со дня рождения // Народное образование. 1967. № 3.
59. Мальцева Т. Ю. Личностно-ориентированные технологии обучения // Теория и практика дополнительного образования. – 2008. – №1. – С. 51-55.
60. Нуриев Н. Двухуровневая образовательная система. // Высшее образование. – 2008. - №2. – С. 83-92.
61. Куклеев М.А. Мобильное обучение как инновация. // Инновации в образовании. – 2007. - №6. – С. 52-60.
62. Новые ценности образования. – 2007. – №№ 31-36.
63. Абасов З.А. Жизненный цикл педагогической инновации. // Инновации в образовании. – 2007. - №8.
64. Логинова Е.А. Опыт проектирования и реализации индивидуальной стратегии образования. // Наука и школа. – 2007. - №3. – С. 39-46.
65. Галковская И. Возможности и сложности модульного обучения. // Директор школы. – 2007. - №4. – С. 46-53.
66. Сиротнюк А. Природосообразность обучения: дифференцированный или холистический подходы? // Народное образование. - №1. – С. 117-124.
67. Полякова Н. Перспективные школьные технологии. // Завуч. – 2005. №5. – С. 38-57.
68. Бозиев Р. Инновационные процессы в национальном образовании. – 2006. - № 5. – С. 29-39.
69. Романовская Н.Б. Метод проектов в образовательном процессе. // Завуч. – 2007. - № 3.
70. Юдин. В.В. Концепция педагогической технологии. // Педагогические технологии. – 2007. - № 1. – С. 37-46.
71. Hung, D. (2003). Supporting Current Pedagogical Approaches with Neuroscience Research. Journal of Interactive Learning Research (JILR)

ISSN 1093-023X.

Volume 14, Issue 2, 2003.

60. Wolcott, Harry F. (1990). Writing Up Qualitative Research. *Qualitative Research Methods*, Volume 20.

61. Cabell, David W. E. (1984). *Cabell's Directory of Publishing Opportunities in Education*. Beaumont, TX: Cabell Publishing Co.

62. Klausmeier, Herbert J. (2001). *Research Writing in Education and Psychology -- From Planning to Publication: A Practical Handbook*.

63. Krathwohl, David R. (1988). *How to Prepare a Research Proposal: Guidelines for Funding and Dissertations in the Social and Behavioral Sciences*. Syracuse: Syracuse University Press.