

Министерство образования и науки Российской Федерации

Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»

Институт социального образования

И. А. ЛАРИОНОВА

В. В. БАЙЛУК

С. О. ЛАРИОНОВА

УСПЕХА
БЕЗ СОТРУДНИЧЕСТВА
НЕ БЫВАЕТ

МОНОГРАФИЯ

Екатеринбург 2016

УДК 37.064.2(035.3)
ББК Ч420.24
Л25

Рекомендовано Ученым советом
федерального государственного бюджетного
образовательного учреждения высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
в качестве научного издания (решение № 540 от 20.10.2016)

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор *В. А. Дегтерев*;
доктор педагогических наук, профессор *А. С. Белкин*

Ларионова, И. А.

Л25 Успеха без сотрудничества не бывает [Текст] : монография /
И. А. Ларионова, В. В. Байлук, С. О. Ларионова ; Урал. гос. пед.
ун-т. – Екатеринбург : Ажур, 2016. – 200 с.

ISBN 978-5-7186-0808-3

В монографии раскрывается сущность категорий «отношения», «отношения сотрудничества», «успех самореализации»; рассматриваются теоретические основы развития отношений сотрудничества, дается характеристика педагогического феномена «ситуация успеха» как эффективного фактора сотрудничества учителя и учащихся в процессе учебной деятельности. Подробно описывается организация ситуации успеха и сотрудничества между учителем и учениками в процессе учебной деятельности.

Адресована педагогам-практикам, преподавателям вузов, ученым, всем, кто занимается проблемами отношений сотрудничества учителя и ученика, а также интересующимся законами успеха и самореализации.

УДК 37.064.2(035.3)
ББК Ч420.24

ISBN 978-5-7186-0808-3

© И. А. Ларионова, 2016
© В. В. Байлук, 2016
© С. О. Ларионова, 2016
© ФГБОУ ВО «УрГПУ», 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
Глава 1. ОТНОШЕНИЯ СОТРУДНИЧЕСТВА УЧИТЕЛЯ И УЧАЩИХСЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	11
1.1. Историко-логический анализ категории «отношения»	11
1.2. Теоретический анализ отношений сотрудничества в учебной деятельности	29
Глава 2. СИТУАЦИЯ УСПЕХА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН	53
2.1. Общие законы успеха самореализации	53
2.2. Ситуации успеха в учебной деятельности	74
Глава 3. РАЗВИТИЕ ОТНОШЕНИЙ СОТРУДНИЧЕСТВА: РОЛЬ СИТУАЦИИ УСПЕХА	97
3.1. Исследование системы отношений между учителем и учащимися в учебной деятельности	97
3.2. Ситуация успеха как фактор развития отношений сотрудничества	124
3.3. Интегративная характеристика развития отношений сотрудничества в учебном процессе	147
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	165
БИБЛИОГРАФИЯ	180

ВВЕДЕНИЕ

В сложных и противоречивых условиях развития современного общества (перестройка социально-экономических, политических, правовых, нравственных, духовных отношений и т. д.) происходит становление взглядов, идеалов, жизненных ценностей молодежи. Развитие частного предпринимательства, рост индивидуалистических, даже эгоцентрических настроений, проникновение в молодежную среду жестоких законов рынка, формирование иного, непривычного стиля отношений – все это нередко дезориентирует, дезорганизует школьника. Он ищет поддержки в семье, но нередко и она является носителем новой жизненной идеологии, источником деструктивных тенденций.

Кроме того, политические, экономические и социальные перемены в стране прямо сказываются и на школьной атмосфере. Несмотря на то, что основной вид деятельности школьника – учебно-познавательная, учащийся получает возможность утверждения своей самостоятельности и взрослости вне школы, поскольку в его жизни появляются новые интересы, которые начинают явно соперничать со школой. Это происходит тогда, когда рутинные формы школьной жизни не выдерживают в глазах подростка сравнения с другими сферами жизнедеятельности. Так неуклонно растет отчуждение молодого поколения от общества, семьи и школы.

Задача преодоления внутренней дезинтеграции молодежи имеет особое значение в наше время, когда ломаются устоявшиеся представления о самой личности, ее роли в обществе, ее значении для созидания нового общества с современными социально-экономическими парадигмами.

Все это находит отражение и в образовательном процессе. Само содержание учебной деятельности предполагает активное участие учащихся в этой деятельности, поскольку

предусматривает творческую переработку полученной информации с целью глубокого ее усвоения. Так, современная социокультурная ситуация, для которой характерны повышенный интерес к развитию школы и отдельной личности, к интеллектуальной свободе человека, к раскрытию его творческого потенциала, к формированию критичности и самокритичности, активности и инициативы, обуславливает новый поворот в исследованиях, связанных с развитием педагогически целесообразных отношений в системе учитель-ученик. Этот процесс сегодня должен рассматривать воспитанника как субъекта изменений, соучастника педагогического процесса, как творческую личность, а не как объекта внешних воздействий и влияний.

Перевод учебного процесса на уровень личностного взаимодействия означает превращение его в сотрудничество учителя и учащихся. Значимость отношений сотрудничества в учебной деятельности определили Ш. А. Амонашвили¹, А. С. Белкин², В. В. Байлук³, А. А. Бодалев⁴, И. П. Волков⁵, Л. С. Выготский⁶, Е. Н. Ильин⁷, Я. Л. Коломинский⁸,

¹ *Амонашвили Ш. А.* Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. М.: Педагогика, 1984; *Он же.* В школу – с шести лет. М.: Педагогика, 1986; *Он же.* Обучение. Оценка. Отметка. М.: Знание, 1980; *Он же.* Размышления о гуманной педагогике. М., 1996.

² *Белкин А. С.* Ситуация успеха. Как ее создать: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1991; *Он же.* Основы возрастной педагогики: В 2 ч. / Урал гос. пед. ин-т. Екатеринбург, 1992.

³ *Байлук В. В.* Человечествознание. Самореализация личности: 33 закона успеха и 33 причины неудач. Екатеринбург: Дом учителя, 2001; *Он же.* Человечествознание. Самореализация личности: общие законы успеха. Екатеринбург, 2011.

⁴ *Бодалев А. А.* Психологические условия гуманизации педагогического общения // Сов. педагогика. 1990. № 12. С. 13–15.

⁵ *Волков И. П.* Цель одна – дорог много: Проектирование процессов обучения: Кн. для учителя: Из опыта работы. М.: Просвещение, 1990.

⁶ *Выготский Л. С.* Собр. соч. в 2-х т. Т. 1. М., 1982.

⁷ *Ильин Е. Н.* Искусство общения: Из опыта работы учителя литературы 516-й школы Ленинграда. М.: Педагогика, 1982.

⁸ *Коломинский Я. Л.* Психология взаимоотношений в малых группах. Мн.: Изд-во БГУ, 1976.

А. А. Леонтьев¹, С. Н. Лысенкова², А. В. Мудрик³, В. Д. Семенов⁴, В. Ф. Шаталов⁵ и др. Удовлетворение отношениями с учителями вызывает бодрое настроение у учащихся, жизнерадостность и способствует развитию творческой активности, продуктивности познавательной деятельности. Об этом свидетельствуют практические исследования состояния отношений в школе, проведенные Ю. П. Азаровым⁶, Л. И. Божович⁷, В. В. Богословским⁸, С. В. Кондратьевой⁹, Т. Н. Мальковской¹⁰ и др.

Одной из основных причин неудач и неэффективности труда учителей, а иногда и разочарований в педагогической профессии становится неумение строить педагогически целесообразные отношения с учащимися. Данное положение обосновано в работах А. Ю. Гордина¹¹, Н. Д. Демидова¹².

¹ Леонтьев А. А. Педагогическое общение. М.: Знание, 1979. 47 с.

² Лысенкова С. Н. Когда легко учиться. Мн.: Нар. асвета, 1990. 193 с.

³ Мудрик А. В. Учитель: мастерство и вдохновение. М.: Просвещение, 1986. 111 с.

⁴ Семенов В. Д. Быть собой. М.: Знание, 1989. 78 с.; *Он же*. Педагогический процесс: социально-педагогический аспект. Свердловск: Изд-во УрГУ, 1990. 79 с.

⁵ Шаталов В. Ф. Куда и как исчезли тройки: Из опыта работы школ г. Донецка. М.: Педагогика, 1979. 136 с.

⁶ Азаров Ю. П. Искусство воспитывать: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1985. 255 с.; *Он же*. Радость учить и учиться: Педагогика гармоничного развития. М.: Политиздат, 1989. 333 с.; *Он же*. Чувство, техника, мастерство. М.: Знание, 1962. 94 с.

⁷ Божович Л. И. Изучение личности школьников и проблемы воспитания // Типолог. науки в СССР. М.: Изд. АПН, 1960. Т. 15. 305 с.; *Она же*. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968. 264 с.

⁸ Щербаков А. И., Богословский В. В. Исследование отношений – актуальная задача психологии воспитания // В кн.: Отношения как проблема психологии воспитания. Л., 1973. С. 129–132.

⁹ Кондратьева С. В. Учитель – ученик. М.: Педагогика, 1984. 86 с.

¹⁰ Мальковская Т. Н. Учитель – ученик. М.: Знание, 1977. 64 с.

¹¹ Гордин А. Ю. Формирование отношений педагогов и учащихся в советской школе. М.: Педагогика, 1977. 152 с.; *Он же*. Формирование товарищеских отношений педагога и воспитанников в советской школе. М.: Педагогика, 1970.

ной¹, Е. Н. Ильина², Я. Л. Коломинского³, Т. Н. Мальковской⁴, М. П. Шульца⁵ и др.

Теоретический базис исследований проблем развития отношений учителя и учащихся изложен в основополагающих философских, социальных, психолого-педагогических положениях и концепциях отечественных ученых: А. В. Петровского⁶ (опосредствование межличностных отношений содержанием и ценностями деятельности); С. Л. Рубинштейн⁷ и А. Н. Леонтьева⁸ и др. (теория деятельностного подхода); А. Ф. Лазурского⁹ и В. Н. Мясищева¹⁰ (теория отношений личности); Л. И. Божович¹¹, С. Мерлина¹²,

¹ Демина Н. Д. Педагог и воспитанники. М.: Педагогика, 1976. 80 с.; Она же. Взаимоотношения учителя и учащихся в педагогическом процессе: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1966. 160 с.

² Ильин Е. Н. Искусство общения: Из опыта работы учителя литературы 516-й школы Ленинграда.

³ Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах.

⁴ Мальковская Т. Н. Учитель – ученик.

⁵ Шульц М. П. Взаимоотношения учителей и учащихся старшего школьного возраста в общеобразовательной школе: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1965. 162 с.

⁶ Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. М.: Политиздат, 1982. 255 с.; Он же. Психология, контакты, взаимопонимание, такт // Воспитание школьников. 1970. № 6. С. 10–13; Петровский А. В., Шпалинский В. В. Социальная психология коллектива. М.: Просвещение, 1978. 176 с.

⁷ Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2-х т. М.: Педагогика, 1989; Он же. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973. 423 с.

⁸ Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977. 304 с.

⁹ Лазурский А. Ф. Очерк науки о характерах. М.: Наука, 1995. 271 с.

¹⁰ Мясищев В. Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека // В кн.: Психологическая наука в СССР. Т. 11. М., 1960. С. 110–115.

¹¹ Божович Л. И. Изучение личности школьников и проблемы воспитания; Она же. Личность и ее формирование в детском возрасте.

¹² Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М.: Педагогика, 1986. 253 с.; Он же. Личность как предмет психологического исследования. Пермь: ПГПИ, 1988. 190 с.; Он же. Проблемы экспериментальной психологии личности. Пермь: ПГПИ, 1968. Т. 59. Вып. 5. 348 с.

В. Д. Небылицына¹, Б. М. Теплова² и др. (теория личности как субъекта межличностных отношений); П. П. Блонского³, В. А. Сухомлинского⁴, К. Д. Ушинского⁵ и др. (гуманизация учебно-воспитательного процесса).

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что именно отношения сотрудничества наиболее эффективно способствуют развитию учащихся как субъектов деятельности и становлению активной жизненной позиции воспитанников в целом, поскольку категория «сотрудничество» являет собой сложное единство:

а) формы перцептивной взаимосвязи, основанной на взаимопонимании, взаимопереживании;

б) способа организации совместной деятельности, т. е. «на равных», предусматривающего проявление самостоятельности, активности и организованности;

в) формы взаимодействия учителя и учащихся, когда труд основывается на взаимоподдержке и взаимопомощи, т. е. умении учащихся работать вместе как между собой, так и с учителем, при объединении усилий и согласованности действий.

Несмотря на то, что в литературе по проблеме развития отношений учителя и учащихся уделялось достаточно внимания определению роли отношений сотрудничества, в качестве самостоятельного предмета исследований данная проблема занимает скромное место в теории педагогики.

¹ Небылицын В. Д. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1990. 408 с

² Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. 2-е изд. М., 1965; Он же. Избранные труды. М.: Педагогика, 1985. Т. 1–2.

³ Блонский П. П. Избранные педагогические произведения. М., 1961; Он же. Избранные психологические произведения. М., 1964; Он же. Избранные педагогические и психологические сочинения. М., 1979. Т. 1–2.

⁴ Сухомлинский В. А. Верьте в человека. М.: Молодая гвардия, 1960. 214 с.; Он же. Как воспитать настоящего человека. Киев: Рад. школа, 1975. 236 с.; Он же. Павлышская средняя школа. М.: Просвещение, 1969. 396 с.; Он же. Рождение гражданина. М.: Молодая гвардия, 1972. 335 с.; Он же. Сердце отдаю детям. Киев: Рад. школа, 1969. 272 с.

⁵ Ушинский К. Д. Собр. соч. в 11 т. Т. 1. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1949–1952. 740 с.; Он же. Собр. соч. Т. 6. М.; Л., 1949. 448 с.; Он же. Избр. пед. произведения. М.: Просвещение, 1968. 557 с.

Кроме того, вне поля зрения исследователей остались пути развития данных отношений и факторы, эффективно влияющие на данный процесс.

Таким образом, сложилось явное противоречие между необходимостью развития личности ребенка в системе отношений сотрудничества учителя и учащихся и отсутствием целостного теоретического обоснования становления данных отношений. В связи с изменившимися социокультурными условиями, переоценкой взглядов на назначение человека и выделенным противоречием обозначилась проблема поиска новых путей и средств развития педагогически целесообразных отношений в системе учитель-ученик. Нами проанализировано множество факторов, обеспечивающих интенсификацию процесса становления отношений сотрудничества (педагогическое требование, тщательное планирование всей деятельности школы, индивидуальный подход к учащимся, учет возрастных особенностей воспитанников и др.), однако чаще всего эти факторы даются рядоположенно, без выделения доминанты и связываются ролью педагога, оставляя учащихся на позиции пассивных участников образовательного процесса, что противоречит природе сотрудничества. Мы полагаем, что существует еще один фактор, имеющий несомненное преимущество перед другими, так как позволяет преодолеть перечисленные выше недостатки. Этот фактор мы определили как «ситуация успеха», который активизирует не только деятельность учителя, но и самих учащихся.

На основе многолетнего исследования проблемы развития отношений учителя и учащихся мы установили, что эффективность развития отношений сотрудничества учителя и учащихся зависит от организации ситуации успеха, обеспечивающей переход учащихся с позиции объекта педагогического воздействия и влияния («опека») на позицию субъекта взаимодействия с учителем («сотрудничество») в зависимости от функций и психолого-педагогических условий ее реализации. Эффективность процесса развития отношений сотрудничества в системе учитель-ученик определяется применением педагогической технологии создания ситуации успеха, которая создается последова-

тельно на каждом этапе учебной деятельности (стимулирующе-мотивационном, операционно-деятельностном, оценочно-результативном) и на каждом этапе взаимодействия учителя и учащихся («опека», «наставничество», «партнерство», «сотрудничество») через использование комплекса стимулирующих приемов.

В первой главе «Отношения сотрудничества учителя и учащихся в учебном процессе как педагогическая проблема» дается историко-логический анализ проблемы, раскрывается содержание понятий «отношение», «взаимоотношение», «отношения сотрудничества», рассматриваются теоретические основы поэтапного развития отношений сотрудничества, дается характеристика феномена «ситуация успеха» как наиболее эффективного фактора развития отношений сотрудничества.

Во второй главе «Ситуация успеха как педагогический феномен» рассматриваются общие законы успеха в процессе самореализации личности и выявляется роль ситуации успеха в процессе развития отношений сотрудничества в учебной деятельности.

В третьей главе «Развитие отношений сотрудничества: роль ситуации успеха» на материале конкретной экспериментальной работы доказываются теоретические положения; раскрывается поэтапная методика развития отношений сотрудничества посредством реализации комплекса психолого-педагогических приемов по созданию ситуации успеха в учебной деятельности; дается интегративная характеристика результатов исследования по определению эффективности ситуации успеха как фактора развития отношений сотрудничества между учителем и учащимися в учебной деятельности.

В заключении формулируются основные выводы исследования и намечаются направления дальнейшей работы.

Глава I

ОТНОШЕНИЯ СОТРУДНИЧЕСТВА УЧИТЕЛЯ И УЧАЩИХСЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

1.1. Историко-логический анализ категории «отношения»

Проблема отношений в плане теоретического исследования поставлена давно. В значительной степени основные ее положения разработаны в работах А. Ф. Лазурского¹, В. М. Бехтерева², А. Н. Леонтьева³, С. Л. Рубинштейна⁴, В. Н. Мясищева⁵ и других ученых.

Остановимся на некоторых теоретических положениях, которые легли в основу данной работы и так или иначе преломлялись в ходе всего исследования.

Категория «отношения» – наиболее универсальная категория, поскольку является предметом исследования многих наук. В самом общем виде, отношение – «философская категория, характеризующая определенные взаимозависимости элементов определенной системы. Отношения носят объективный и универсальный характер. Отношение может выступать в роли свойства или признака вещей. Вещь, взятая в разных отношениях, выявляет различные свойства. Отношения вещей и явлений друг

¹ Лазурский А. Ф. Очерк науки о характерах.

² Бехтерев В. М. Объективная психология. М.: Наука, 1991. 280 с.

³ Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность.

⁴ Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии; *Он же*. Проблемы общей психологии.

⁵ Мясищев В. Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека.

к другу бесконечно многообразны: пространственные и временные, причинно-следственные, отношения части и целого, формы и содержания, внешнего и внутреннего и др.»¹

В зависимости от сферы рассмотрения данной категории и выполняемых задач выделяют:

«объективное отношение – количественное или качественное проявление взаимосвязей, имеющее ряд форм: математические, физические, физиологические, общественные (в частности, производственные), межличностные отношения;

субъективное отношение – атрибут сознания: отношение к труду, эмоциональное отношение, личное отношение»².

Особый тип отношений составляют общественные отношения как «взаимосвязи между социальными общностями и их свойствами, возникающими в процессе совместной деятельности»³. Общественные отношения могут быть классифицированы в соответствии со сферой их рассмотрения. Различают классовые, национальные, групповые, семейные отношения (на уровне социальных общностей); производственные, учебные, театральные отношения (на уровне занятых той или иной деятельностью групп); межличностные отношения (на уровне взаимосвязей между людьми в группах); внутриличностные отношения (например, эмоционально-волевые установки субъекта по отношению к себе или аффективное отношение по отношению к кому-либо другому).

Хотя общественные отношения носят «безличный характер, не персонафицированы и существуют безотносительно к конкретным индивидам; они не могут быть раскрыты без учета психологии конкретных личностей, их места в системе общественных отношений, позиций, занимаемых в социальной структуре общества»⁴.

¹ Философский энциклопедический словарь / Ред. кол.: С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичев и др. М.: Сов. энцик., 1989. С. 454.

² Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий. М.: Высшая школа, 1984. С. 85.

³ Психология: Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М.: Изд-во полит. лит-ры, 1990. С. 258.

⁴ Коллектив. Личность. Общение: Словарь социально-психологических понятий. Л.: Лениздат, 1987. С. 65.

В функционально-динамической структуре личности отношения занимают видное место. «Отношения не являются начальным свойством человека. Они – продукт индивидуального развития. Они складываются и формируются на протяжении всей его жизни и деятельности и оказывают непосредственное влияние на внутренние (субъективные) условия развития активности личности, на формирование ее свойств, поведение»¹.

В психологии понятием «отношение» определяется связь человека с окружающим его миром вещей и людей. Различают психические, психологические, социально-психологические, социальные отношения.

Особую форму взаимосвязи людей, возникающей в процессе совместной деятельности, составляют социально-психологические отношения. К этой категории относятся межличностные отношения и взаимоотношения.

В психологии так рассматриваются данные формы взаимосвязи людей: «Межличностные отношения – форма взаимодействия, взаимосвязи, взаимопонимания и взаимоприятия людей», а «взаимоотношения – встречные интегрированные отношения людей, которые проявляются в групповых эффектах сотрудничества: соревнования, сплоченности, совместимости, дружбы, взаимопомощи, а также в качествах личности, характеризующих психологические особенности общения человека (общительность, обаятельность, агрессивность)»².

Концепция отношений личности, выдвинутая впервые А. Ф. Лазурским, была разработана В. Н. Мясищевым и получила дальнейшее развитие в работах современных психологов. В. Н. Мясищев определил отношения как «целостную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности»³.

¹ Коллектив. Личность. Общение: Словарь социально-психологических понятий. С. 66.

² Там же.

³ *Мясищев В. Н.* Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека. С. 111.

Важной стороной учения В. Н. Мясищева является сделанный им анализ часто воспринимающихся как синонимы понятий «взаимоотношение» и «взаимодействие». Он указал на их взаимовлияние и отметил, что взаимоотношение играет существенную роль в характере процесса взаимодействия и, в свою очередь, представляет результат взаимодействия. «В характере взаимодействия складываются отношения – это понятно, но этот характер зависит не только от отношений, а и от внешних обстоятельств и положения взаимодействующих. Таким образом, хотя существует тесная связь между процессом взаимодействия людей и их взаимоотношениями, но оба эти понятия не идентичны и не заменяют друг друга. Взаимоотношения являются внутренней личностной основой взаимодействия, а последние – реализацией или следствием и выражением первого»¹.

В своей теории В. Н. Мясищев проанализировал отношения учащихся различных возрастных категорий. Ребенок в процессе развития, указывал В. Н. Мясищев, только с какого-то момента становится сознательным, т. е. «сознательно относящимся существом»². Отношения дошкольников, например, отличаются выраженностью и избирательностью. «В этом периоде развития отношения характеризуются ситуативной мобильностью, легко меняются контрастно под влиянием переходящего эмоционального состояния. Отношения тесно слиты с поступком и реакцией. Они выражаются в поступке. Характер и уровень развития отношений определяется в этом возрасте прежде всего взрослыми (родителями, воспитателями)»³.

В школьном возрасте в связи с получением нового статуса – «учащийся», структура отношений поднимается на новую ступень. Эти изменения, по словам В. Н. Мясищева, происходят за счет внесемейных обязанностей и обязательного учебного труда. «На новую ступень поднимается управление своими действиями и структура отношений,

¹ Мясищев В. Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека. С. 115.

² Там же. С. 119.

³ Там же. С. 120.

определяемая требованиями объективной необходимости»¹.

В старшем школьном возрасте развитие отношений характеризует «формирование принципов, принципиальных отношений и поведения, убеждения и идеалов»².

Так, «отношения» в своем развитии проходят несколько этапов и на их формирование влияют различные факторы в зависимости от возраста ребенка (см. табл. 1).

Таблица 1

Характер отношений с окружающим миром
в зависимости от возраста ребенка

Возраст	Основные стороны отношений	Факторы, влияющие на развитие отношений	Характеристика отношений
Дошкольный	Родители, сверстники, воспитатель	Эмоциональное состояние, ситуация	Мобильные, контрастные
Младший школьный	Учитель, родители, сверстники	Внесемейные обязанности, обязательный учебный труд	Выраженные, относительно устойчивые
Подростковый	Сверстники, родители	Статусное положение, внутренняя позиция	Подвижные, выраженные с постепенным переходом к стабильности
Старший школьный	«Значимые» взрослые, сверстники	Принципы, убеждения, идеалы	В большей степени осознанные и устойчивые

Таким образом, характер отношений с окружающим миром во многом определяется возрастными особенностями детей, т. е. теми факторами, которые составляют содержательную сторону каждой возрастной группы.

В концепции Л. И. Божович психологическая характеристика понятия «отношения» является наиболее полной, т. е. отношение личности характеризуется не только объектом и направлением, но и мотивизацией. При одном и

¹ Мясищев В. Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека. С. 120.

² Там же. С. 121.

том же объекте и направлении отношение может быть психологически различно в зависимости от того, чем оно мотивировано¹.

Интересна, на наш взгляд, позиция А. И. Щербакова и В. В. Богословского в определении понятия «отношения». Они вводят временной отрезок в характеристике данного явления. Позицию личности к явлениям природы и явлениям общественной жизни прошлого они определяют лишь как отношение, хотя оно не изолировано от настоящего и является активным процессом. Позицию личности по отношению к вступающей с ней в контакт другой личности или группы, к коллективу, общественному явлению, совершающемуся в настоящий момент, определяют как взаимоотношение. Авторы данной теории выделяют такие существенные признаки взаимоотношений, как многоступенчатость, динамичность, устойчивость².

Традиционно в отношении человека к человеку принято различать объективные и субъективные аспекты. Объективные отношения – те, в которые люди вынуждены вступать в процессе своей жизнедеятельности, а субъективное отражение данных отношений в виде мыслей и чувств составляет субъективные отношения.

Субъективные отношения в литературе чаще всего обозначаются термином личные отношения или «интерперсональные»; объективные отношения – общественные, социальные или деловые.

Деловые создаются в ходе выполнения служебных обязанностей, регламентированных инструкцией, уставом, постановлением. При формировании группы определяются функции ее членов.

Личные взаимоотношения возникают на основе психологических мотивов: симпатии, общности взглядов, интересов, комплементарности (дополнения друг друга), неприязни и др. Взаимоотношения могут прекратиться, как только исчезают психологические мотивы, породившие

¹ Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте.

² Щербаков А. И., Богословский В. В. Исследование отношений – актуальная задача психологии воспитания // В кн.: Отношения как проблема психологии воспитания.

их. Система личных взаимоотношений выражается в таких категориях, как дружба, товарищество, любовь, ненависть, отчужденность¹.

Я. Л. Коломинский, дав полный обзор точек зрения по вопросу соотношения понятия «взаимоотношения» с понятием «общение», приходит к следующим выводам: «Общение – это информационное и предметное взаимодействие, в процессе которого реализуются, проявляются и формируются межличностные взаимоотношения». Таким образом, «взаимоотношения, с одной стороны, реализуются и проявляются в процессе общения, представляя собой его мотивационно-потребностную основу, а с другой – видоизменяются, развиваются, формируются в зависимости от особенностей его протекания. Взаимоотношения – это обязательно прямые межличностные отношения»².

Категории «отношения», «взаимоотношения», «межличностные отношения» будут рассматриваться нами в одном синонимическом ряду, так как по своему лексическому значению не повлекут иного толкования содержания исследования.

Педагогика, наряду с психологией, на протяжении всей своей истории неразрывно связана с философией, для которой проблемы отношения являются основополагающими. Поскольку философия широко использует понятие «отношения», прилагая его ко всем сторонам действительности, а педагогика опирается на нее как на методологическую основу, ясно, что это понятие нашло в педагогике и место, и специфическое толкование.

Педагогика рассматривает отношения в различных системах: учитель-ученик, учитель-класс, учитель-родители, учитель-учитель, учитель-администрация, ученик-ученик. Все они достаточно сложны и имеют специфические условия развития. «Со всем сложнейшим миром окружающей действительности ребенок входит в бесконечное число отношений, каждое из которых неизменно развивается, пе-

¹ Общая психология / Под ред. В. В. Богословского и др. М.: Просвещение, 1981. 383 с.

² Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах. С. 12.

реплетается с другими отношениями, усложняется физическим и нравственным ростом ребенка. Весь этот «хаос» не поддается как будто никакому учету, тем не менее он создает в каждый момент определенные изменения в личности ребенка. Направить это развитие и руководить им – задача воспитателя»¹. Таким образом, значительная роль в этом плане отводится отношениям в системе учитель-ученик.

Вопрос о позиции воспитателя и воспитанников, о характере их отношений всегда был одним из наиболее острых и актуальных и рассматривался педагогами прошлого всесторонне.

Еще Я. А. Коменским выдвинут тезис о том, что школа должна способствовать формированию подлинно человеческих отношений, и в первую очередь это касается отношений педагогов и детей. Автор «Великой дидактики» советовал учить детей легко и радостно, «чтобы напиток науки проглатывался без побоев, без воплей, без насилия, без отвращения, словом, приветливо и приятно»².

Большое внимание отношениям между воспитателем и воспитанником в своей педагогической системе уделял Дж. Локк. Главным средством воспитания детей Локк считал пример воспитывающих их людей, среду, в которой они живут. Он отмечал, что какие бы нравоучения и назидания ни давали ребенку, какими бы мудрыми уроками благовоспитанности ни пичкали его ежедневно, наибольшее воздействие на его поведение оказывает образ действий тех, кто его растит. Выступая против принуждения и насилия в воспитании, он говорил, что «...род рабской дисциплины создает рабский характер»³.

Один из представителей швейцарского общественно-демократического движения И. Г. Песталоцци, обращаясь к учителю, писал о негативном влиянии авторитарного отношения учителя к воспитаннику, что «всякое подавление порождает недоверие, и что труд твой потерян, если

¹ Демина Н. Д. Педагог и воспитанники. С. 4.

² Коменский Я. А. Избр. педагог. соч. М.: Учпедгиз, 1955. С. 543.

³ Локк Дж. Педагог. соч. М.: Учпедгиз, 1939. С. 150.

оно пустит ростки»¹. И далее: «Ничто не вызывает у ребенка такого раздражения и недовольства, как то, что его наказывают за незнание, как за проступок. Кто наказывает невинность, тот утрачивает любовь...»².

Во второй половине XVIII в. в трудах выдающихся русских педагогов-просветителей настойчиво и последовательно развивается мысль, провозглашенная М. В. Ломоносовым, о необходимости уважения к личности воспитанника, гуманного отношения к нему.

И. И. Бецкой в «Наставлении воспитателю» предписывает «обходиться со всякой тихостью и учтивостью» с воспитанниками³.

Н. И. Новиков также видит в воспитателе «не строгого судью, но паче друга, приемлющего участие во всем... радующегося вместе с ними о содеянном ими добре и оказывающего сердечное огорчение, когда они имеют несчастье делать зло»⁴.

Новый этап в развитии характера школьных отношений связан с именами русских революционеров-демократов⁵.

В. Г. Белинский указывал, что недостаточно воспитывать у детей лишь любовь к добру, необходимо также воспитывать у них и ненависть ко злу, давая им разумную свободу и самостоятельность, поскольку нельзя воспитать их нравственными, если они «не смеют рта открыть».

Значительное внимание данной проблеме уделено в трудах Н. Г. Чернышевского. Он считал, что доверять воспитание детей можно лишь людям, имеющим твердые убеждения и прогрессивные идеалы, и действовать на учащихся следует мерами убеждения, а не принуждения и пользоваться при этом средствами, возбуждающими интерес к учению.

Методическому аспекту проблемы отношений учителя с детьми уделял большое внимание и Н. А. Добролюбов.

¹ Песталоцци И. Г. Изб. пед. соч. в 3 т. М., 1961. Т. 1. С. 120.

² Там же. С. 124.

³ Бецкой И. И. Наставление воспитателю. ЦВИА. Ф. 314. Д. 3492. Л. 12. 24 с.

⁴ Новиков Н. И. Избр. пед. соч. М.: Учпедгиз, 1959. С. 143.

⁵ Белинский В. Г. Собр. соч. в 3 т. М., 1948; Добролюбов Н. А. Полное собр. соч. в 3 т. М., 1936; Чернышевский Н. Г. Полное собр. соч. Т. 3. М.; Л., 1947. 883 с.

Он осуждал любые формы физического и морального угнетения детей, любое оскорбление и унижение их достоинства. Но считал необходимым, когда это нужно, выразить свое отношение к учащимся холодным взглядом, замечанием, выговором, запрещением.

Выступая против слепого, бездумного повиновения, абсолютизации логики «послушания», приводящей к остановке развития самостоятельных, творческих начал личности ребенка, Н. А. Добролюбов не декларировал, подобно либералистски настроенным педагогам, предоставление полной свободы, а рекомендовал «разумное (сознательное) подчинение правилам поведения»¹.

Д. И. Писареву принадлежит формулировка ключевой проблемы педагогического стимулирования: «приохотить гораздо труднее, чем приневоливать»². Из сказанного очевидно, что проблема взаимоотношений учителя с учащимися уже в представлениях прогрессивных деятелей русской педагогики была тесно связана с проблемой педагогических требований.

Большое значение характеру отношений между учителем и воспитанником придавал К. Д. Ушинский, полагая, что сознательное и обдуманное влияние на ученика возможно только при тесных, доброжелательных контактах, только «...при влиянии ума на ум, нравственности на нравственность, характера на характер, воли на волю. И если учитель не любит детей и не может вызывать у них симпатии, ... не может внушить ни уважения, ни любви к себе, то пусть лучше оставит дело воспитания...»³.

Идеи К. Д. Ушинского продолжали развивать его последователи Р. И. Водовозов, Д. Д. Семенов, Н. Ф. Бунаков, которые уделили большое внимание отношениям учителя с учащимися и их родителями⁴.

¹ Добролюбов Н. А. Полное собр. соч. в 3-х т. М., 1936. Т. 1. С. 73.

² Писарев Д. И. Соч. Т. 3. М., 1956. С. 145.

³ Ушинский К. Д. Собр. соч. в 11 т. Т. 1. С. 526.

⁴ Бунаков Н. Ф. Избр. пед. соч. М.: Изд-во РСФСР, 1953. 412 с.; Водовозов В. И. Избр. пед. соч. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1953. 376 с.; Семенов Д. Д. Избр. пед. соч. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1953. 400 с.; Ушинский К. Д. Избр. пед. произведения.

Много места в сложном и противоречивом комплексе педагогических идей Л. Н. Толстого также занимают проблемы отношений участников учебного процесса. Причину нездоровых отношений Л. Н. Толстой видел в царящем в школе духе принуждения и подавления личности ребенка, не учитывающем его психику¹.

Первая половина XX века была по-прежнему ознаменована стремлением педагогов разобраться в сложной иерархии школьных отношений. В одном из своих выступлений перед учителями М. И. Калинин говорил: «Воспитание учеников – это, прежде всего, поведение учителя в классе, это отношение учителя к ученикам»².

Н. К. Крупская мечтала о будущей школе, «где бы и ученики и учителя были воодушевлены одной идеей, делали бы одно дело»³. Она считала, что в школе «лучшим средством воспитания является правильно налаженная коллективная жизнь, правильно налаженный труд и товарищеское, внимательное отношение к ребятам»⁴.

Ценным вкладом в решение задач воспитания подрастающего поколения является педагогическая система А. С. Макаренко, в которой утверждались новые формы взаимоотношений воспитателя с учащимися. Свой новаторский принцип «параллельного действия» А. С. Макаренко основывает на понимании двустороннего характера воспитательного процесса, в котором активны и воспитатель, и воспитанник. В основу нравственных отношений учителя и учащихся А. С. Макаренко положил принципы уважения и требовательности. «...Требовательное уважение, связанное с доверием, – основной принцип воспитания, – должно лечь в основу работы каждого учителя. Правдивое, неумолимое раскрытие отрицательных черт в воспитаннике необходимо сочетать с активизированием его положительных стремлений, как ярко выраженных, так и

¹ Толстой Л. Н. Пед. соч. М.: Учпедгиз, 1953. 470 с.

² Калинин М. И. Статьи и речи о коммунистическом воспитании. М.: Учпедгиз, 1951. С. 77.

³ Крупская Н. К. Пед. соч. в 11 т. М., 1957–1963. Т. 1. С. 213.

⁴ Там же. С. 344.

едва заметных, надо увлекать каждого воспитанника верой в его человеческие ценности»¹.

А. С. Макаренко показал, что действительная сущность товарищеских отношений в коллективе состоит не в равенстве положений его членов, а в «ответственной зависимости», в личной ответственности каждого за общее дело. «Вопрос отношения товарища к товарищу – это не вопрос дружбы, не вопрос любви, не вопрос соседства, а это вопрос ответственной зависимости. Даже если товарищи находятся в равных условиях, идут рядом в одной шеренге, коллектив, исполняя приблизительно равные функции, связывается не только дружбой, а связывается общей ответственностью, общим участием в работе коллектива»².

В 30-х годах учеными предприняты конкретные исследования, рассматривающие вопросы взаимоотношений между учителем и учащимися (Ф. Ф. Королев, Г. С. Прозоров и др.³). Авторы справедливо признают, что авторитет учителя, уважение и любовь к нему учащихся определяют его высокими моральными качествами, всесторонними научными знаниями, увлеченностью своей профессией, любовью к детям.

В исследованиях 50–60-х годов (Н. В. Кузьмина, Ф. Н. Гоноволин, Н. А. Петров, Н. В. Страхов и др.⁴) проблема взаимоотношений учителя с учащимися получила дальнейшее развитие.

В эти годы в анализе проблемы отношений учителя и учащихся намечаются два направления. Первое вырази-

¹ Павлова М. Б. Педагогическая система А. С. Макаренко. М.: Профтехиздат, 1963. С. 128.

² Макаренко А. С. Соч. в 7 т. 2-е изд. М., 1957. Т. 5. С. 210.

³ Королев Ф. Ф. Очерки из истории советской школы и педагогики. 1917–1920. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. 551 с.; Прозоров Г. С. О педагогическом такте. Петрозаводск: Госиздат КФССР, 1956. 154 с.; Прозоров Г. С. Учитель в оценке учащихся // В сб.: Вопросы изучения учителя. М., 1935. С. 35–38 и др.

⁴ Гоноволин Ф. Н. Книга об учителе. М.: Просвещение, 1965. 260 с.; Кузьмина Н. В. Формирование педагогических способностей. Л.: Изд-во ЛГУ, 1961. 98 с.; Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя. Л.: Изд-во ЛГУ, 1967. 183 с.; Петров Н. А. О значении авторитета и личного примера учителя. М.: Учпедгиз, 1949. 284 с.; Страхов И. В. Психология педагогического такта. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1966. 280 с. и др.

лось в стремлении к дифференцированному и, следовательно, более углубленному изучению отдельных сторон вопроса, таких, как педагогический такт, авторитет и личный пример учителя, методы педагогического воздействия, воспитание сознательной дисциплины учащихся. Второе состояло в попытках интегративного подхода к проблеме, включения ее целиком в исследования более широкого круга, общих вопросов психологии учительского труда, педагогического творчества, профессиональной этики и мастерства.

К числу вопросов, получивших в первой группе исследований наиболее полное освещение, следует отнести вопрос о педагогическом такте¹. Такт педагога характеризуется А. Ю. Гординым как важное средство регулирования взаимоотношений со школьниками, которое «помогает ему избегать мер, унижающих учащихся, оскорбляющих их человеческое достоинство»².

Особое внимание в работах данного направления уделялось разработке вопроса о роли и месте педагогического требования в работе с детским коллективом³.

¹ *Бондаревская Т. Н.* Педагогический такт. М.: Учпедгиз, 1961. 176 с.; *Майкина О. Н.* О педагогическом такте учителя по отношению к учащимся – подросткам: Ученые записки Таганрогского пединститута. Вып. 4. 1958. 98 с.; *Прозоров Г. С.* О педагогическом такте; *Самуйленков Д. Ф.* Мастерство, педагогический такт и авторитет учителя. Смоленск, 1961. 302 с.; *Шандурский Е. Н.* Педагогический такт и его роль в воспитании дисциплины в школе: Ученые записки Калининского пединститута, 1955. 300 с.; *Якушева Т. Г.* О педагогическом такте в работах со школьниками разных темпераментов. Балашов, 1960. 180 с.

² *Гордин А. Ю.* Формирование отношений педагогов и учащихся в советской школе. С. 34.

³ *Гмурман В. Е.* Дисциплина в школе. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. 239 с.; *Гордин Л. Ю.* Поощрения и наказания в воспитании детей. М.: Педагогика, 1971. 200 с.; *Козлов И. Ф.* Единство воспитания и жизни детей. М.: Просвещение, 1964. 78 с.; *Коротов В. М.* Развитие воспитательной функции коллектива. М.: Педагогика, 1974. 280 с.; *Лейченко Т. Д.* Дисциплина в школе и требовательность учителя. М.: Учпедгиз, 1963. 160 с.; *Марьенко И. С.* Процесс нравственного воспитания в советской школе: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 1970. 250 с.; *Моносзон Э. И.* Основы педагогических знаний. М.: Педагогика, 1986. 150 с.; *Новикова Л. И.* Единые педагогические требования к учащимся // Народное образование. 1957. № 6. С. 7–8.

К исследованиям второго направления относятся работы педагогов и психологов о профессиональных качествах личности учителя, специфике его труда, педагогической этике¹.

Особое место среди исследователей педагогического творчества, морали, профессионального мастерства принадлежит выдающемуся педагогу В. А. Сухомлинскому².

Он обратил особое внимание на отношение учителя к учащимся, тщательно проанализировав роль любви и уважения учителя к детям в учебно-воспитательном процессе.

Гуманизм В. А. Сухомлинского в отношении к детям выразился в умении видеть и развивать в них все лучшее через привитие им положительных качеств. Пороки исчезают быстрее и менее болезненно, если их место в душе ребенка занимают достоинства, нужно только «...умение увидеть и неустанно укреплять, развивать в ребенке все лучшее»³.

Значительное место в своих трудах В. А. Сухомлинский уделял учителю, который должен был так организовать свою деятельность, чтобы процесс учения приносил радость, а успех окрылял и способствовал раскрытию индивидуальности каждого ученика. «Учитель должен быть не только наставником, но и другом учащихся, вместе с ними преодолевать трудности, переживать, радоваться и огорчаться»⁴.

Доктор педагогических наук, автор книги «Искусство воспитывать» Ю. П. Азаров в главе о принципах формирования личности в целостном процессе воспитания выделяет принцип бережного отношения к личности школьника. «Бережность – не довесок и некая прибавка к формированию идейно-нравственных и трудовых качеств, а его основа... Бережность – целостное явление, которое вроде бы

¹ Азаров Ю. П. Чувство, техника, мастерство; *Архангельский Л. М.* О профессиональной этике учителя. Свердловск: Сред.-Урал. кн. изд-во, 1963. 93 с.; *Гоноболин Ф. Н.* Книга об учителе; *Кузьмина Н. В.* Очерки психологии труда учителя; *Левитов Н. Д.* Детская и педагогическая психология. М.: Просвещение, 1964. 478 с.; *Свешникова Е. А.* Учитель и учащиеся. М.: Учпедгиз, 1960. 132 с.

² *Сухомлинский В. А.* Верьте в человека; *Он же.* Павлышская средняя школа; *Он же.* Рождение гражданина; *Он же.* Сердце отдаю детям.

³ *Он же.* Верьте в человека. С. 5.

⁴ Там же. С. 7.

и неощутимо, но которое непременно присутствует повсюду: в учении, в играх, труде, в разговорах, в повседневном общении. Если бы у меня спросили, что самое главное в творчестве таких замечательных педагогов, как Корчак и Сухомлинский, я бы не задумываясь ответил: бережное отношение к ребенку»¹. А далее Ю. П. Азаров подчеркивает: «И как важно научить наших школьников относиться бережно к своим наставникам, к своим родителям! Без такого рода обратной связи не может быть нормального воспитания. Самые счастливые минуты у учителя бывают тогда, когда его питомцы проявляют заботу о других, в том числе и о нем самом – их наставнике»².

Воспитание нового человека возможно при условии таких взаимоотношений между учителем и учащимися, которые основываются на взаимоуважении, взаимопонимании и единстве целей.

Оба названных направления способствовали плодотворному решению многих вопросов, связанных с проблемой отношений педагогов и воспитанников в школе. Эти работы подготовили почву для проведения ряда специальных исследований непосредственно по проблеме отношений учителей и учащихся, решающих задачи выявления характера сложившихся отношений, условий, способствующих становлению тех или иных отношений, их типологии и разработки научно обоснованных методических рекомендаций учителю³.

¹ Азаров Ю. П. Искусство воспитывать.

² Там же. С. 89.

³ Битуев В. П. Психологические аспекты взаимоотношений учителя и учащихся: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1970. 150 с.; Гордин А. Ю. Формирование товарищеских отношений педагога и воспитанников в советской школе; Демина Н. Д. Взаимоотношения учителя и учащихся в педагогическом процессе; Кутьев В. О. Взаимоотношения педагогов и учащихся как фактор нравственного воспитания: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1966. 170 с.; Хроменок В. Г. Взаимоотношения между учителями и учащимися как фактор формирования личности школьника: Ученые записки Рязанского пед. ин-та. Рязань, 1968. 108 с.; Шульц М. П. Взаимоотношения учителей и учащихся старшего школьного возраста в общеобразовательной школе.

А. П. Сидельковский основное назначение педагогических отношений видит в создании «наиболее благоприятных условий для передачи и усвоения общечеловеческого опыта труда, познания и общения»¹ и далее указывает на то, что «педагог не может сформировать у воспитуемого отношения, которыми он не владеет»².

А. Ю. Гордин существенную черту в отношениях педагога и воспитанников видит в том, что они сознательно используют педагогом в целях формирования отношений воспитанников к учению, труду и общественному достоинству, к своим товарищам. «Но по-настоящему действенным оно может быть только тогда, когда понимается как управление развитием самостоятельных сил, активности самих воспитанников в процессе усвоения ими социального опыта, когда учащиеся включаются в сознательное совершенствование всех своих отношений»³.

Середина 80-х годов отмечена как период активного поиска новых, нетрадиционных путей перестройки воспитательной системы в логике ее гуманистических и демократических преобразований и связана с творчеством представителей педагогики сотрудничества Ш. А. Амонашвили, И. П. Волкова, А. А. Дубровского, В. А. Караковского, В. К. Тубельского⁴ и других. Отношения сотрудничества были провозглашены наиболее оптимальной формой взаимодействия участников педагогического процесса.

В педагогических и психологических работах последнего десятилетия, посвященных проблеме формирования личности, большое внимание уделяется определению места и освещению роли деятельности в этом многокомпонентном процессе и незаслуженно мало предпринимается попыток действительно научно осознать место и роль отношений в воспитании. И это несмотря на то, что

¹ Сидельковский А. П. Проблемы познания отношений в советской педагогике. Ставрополь, 1971. С. 55.

² Там же. С. 98.

³ Гордин А. Ю. Формирование отношений педагогов и учащихся в советской школе. С. 6–7.

⁴ Амонашвили Ш. А. Обучение. Оценка. Отметка; Волков И. П. Цель одна – дорог много: Проектирование процессов обучения; Караковский В. А. Директор – учитель – ученик. М.: Педагогика, 1982. 96 с.

А. С. Макаренко считал отношения основным объектом педагогической деятельности, а А. Ф. Лазурский и В. Н. Мясищев полагали, что любая личность «соткана» из отношений.

Отдельные стороны этой многогранной проблемы получили достаточно широкое освещение в психологической и педагогической науке: профессиональная компетентность учителя¹; психологические особенности индивидуального стиля²; основы педагогического творчества³; стиль руководства и социально-психологический климат⁴; педагогическое общение⁵; педагогическая этика⁶ и другие.

¹ *Вершловский С. Г.* Учитель о себе и профессии. Л.: Ленингр. орг. общ-ва «Знание» РСФСР, 1988. 31 с.; *Елканов С. Б.* Профессиональное самовоспитание учителя. М.: Педагогика, 1986. 189 с.; *Львова Ю. Л.* Творческая лаборатория учителя. М.: Просвещение, 1992. 158 с.; *Маркова А. К.* Психология труда учителя. М.: Просвещение, 1993. 190 с.; *Мудрик А. В.* Учитель: мастерство и вдохновение.

² *Вяткина З. Н.* Индивидуальный стиль в педагогическом мастерстве учителя: Учеб. пособие. Пермь, 1979. 88 с.; *Климов Е. А.* Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1969. 279 с.; *Кузьмина Н. В.* Очерки психологии труда учителя; *Мерлин В. С.* Очерк интегрального исследования индивидуальности.

³ *Браже Т. Г.* Развитие творческого потенциала учителя // Советская педагогика. 1989. № 8. С. 5–8; *Вишнякова Н. Ф., Прыгин Г. С.* Основы педагогического творчества. Мелитополь, 1985. 130 с.; *Загвязинский В. И.* Учитель как исследователь. М.: Педагогика, 1980. 96 с.; *Кан-Калик В. А.* Педагогическая деятельность как творческий процесс. Грозный, 1976. 286 с.; *Львова Ю. Л.* Творческая лаборатория учителя.

⁴ *Караковский В. А.* Директор – учитель – ученик; *Поташник М. М.* Демократизация управления школой. М.: Знание, 1990. 80 с.; *Шакуров Р. Х.* Социально-психологические проблемы руководства педагогическим коллективом. М.: Педагогика, 1982. 206 с.; *Ямбург Е. А.* Педагогический ансамбль школы. М.: Знание, 1987. 79 с.

⁵ *Бодалев А. А.* Психологические условия гуманизации педагогического общения; *Грехнев В. С.* Культура педагогического общения. М.: Педагогика, 1990. 144 с.; *Добрович А. Б.* Воспитателю о психологии и психогигиене общения. М.: Педагогика, 1987. 205 с.; *Каган М. С.* Мир общения. М.: Политиздат, 1988. 319 с.

⁶ *Бондаревская Т. Н.* О педагогическом такте. Краснодар, 1975. 160 с.; *Писаренко В. И., Писаренко И. Я.* Педагогическая этика. Мн.: Нар. асвета, 1977. 256 с.; *Синица И. Е.* Педагогический такт и мастерство учителя. М.: Педагогика, 1983. 247 с.; *Страхов И. В.* Психология педагогического такта; *Чернокозова В. Н., Чернокозов И. И.* Этика учителя. Киев: Рад. школа, 1973. 223 с.

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы помог сформулировать следующие положения.

Категория «отношения» – наиболее общая категория, поскольку является предметом исследования многих областей науки (математика, социология, философия и другие), в которых она имеет свое специфическое толкование и формы. Мы определяем понятие «отношения» как количественное и качественное проявление взаимосвязей между участниками учебного процесса. Вопрос о позиции воспитателя и воспитанников, о характере их отношений всегда был одним из наиболее актуальных и рассматривался педагогами прошлого с разных точек зрения. Предпринимались попытки определить место и назначение педагогических отношений, зависимость их характера от различных факторов и условий. Однако целостного теоретического обоснования становления педагогически целесообразных отношений не последовало.

С одной стороны, проблема отношений педагогов и воспитанников в школе в целом рассматривалась как составная часть более общих вопросов в исследованиях по психологии труда учителя, педагогического мастерства, профессиональной этике, а с другой стороны, детальному анализу подверглись лишь отдельные стороны данной проблемы: стиль руководства и социально-психологический климат, психологическая грамотность учителя, педагогическое общение, педагогическая этика и другие. В качестве самостоятельного предмета исследований данная проблема занимала скромное место в научной педагогике.

Таким образом, можно подчеркнуть, что изучение отношений с учащимися – процесс длительный, сложный, но необходимый и обязательный в работе каждого педагога. Не зная реальных отношений, нельзя правильно определить стратегию и тактику взаимодействия. В свою очередь, изучение отношений предполагает, что педагог хорошо представляет факторы, определяющие эти отношения; условия, при которых происходит формирование действительно гуманистических отношений.

1.2. Теоретический анализ отношений сотрудничества в учебной деятельности

В исследовании по проблеме отношений сотрудничества в учебной деятельности мы определяем понятие «учебная деятельность» как «деятельность учащихся по усвоению знаний, а также деятельность педагога, создающая условия для усвоения знаний и обеспечивающая умственное развитие учащихся»¹.

Поскольку учебная деятельность происходит в постоянной взаимосвязи учителя и учащихся, то и требования к организации их взаимодействия возрастают. На протекание познавательной деятельности и продуктивности занятий существенное влияние оказывает характер складывающихся отношений между участниками учебной деятельности.

Кроме того, характер отношений учителя к учащемуся оказывает сильное влияние на становление жизненных взглядов, характера его воспитанников, способствует формированию привычек поведения.

Взаимоотношения учителя и учащихся создают тот эмоциональный фон, который определяет все происходящее в процессе учебной деятельности. Они могут усиливать, а могут и снимать психическую напряженность учащихся, окрашивать ее в различные тона: от эмпатии до неприязни. А настроения, чувства, переживания, испытываемые учащимися на уроке, активно влияют на их общее развитие и, разумеется, на результаты учебного труда. От того, какое настроение преобладает в классе изо дня в день, зависят многие качественные стороны учебной деятельности, а главное – его воспитательная ценность. Каждый учитель пытается заинтересовать учащихся самим содержанием изучаемого предмета, раскрыть его социальное значение, показать перспективу развития изучаемой дисциплины, но степень увлеченности предметом во многом определяется отношением учащихся к учителю.

¹ Безрукова В. С. Педагогика: Учеб. для инж.-пед. спец. Екатеринбург: Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та, 1993. С. 188.

С умением учителя наладить педагогически целесообразные отношения прямо или косвенно связана организация внимания, сосредоточенности, ответственности и самостоятельности учащихся на уроке. В благоприятной обстановке значительно меньше времени и усилий уходит на управление вниманием детей, сосредоточенностью, направлением мышления.

Характер взаимоотношений с учителем на уроке особенно чутко воспринимается учениками неуверенными в себе, слабоуспевающими. Такие дети начинают чувствовать себя более комфортно, когда замечают, что и их суждениям учитель уделяет внимание, отдает должное их стараниям, радуется их успехам и огорчается неудачам. «Поддерживая в учащихся чувство собственного достоинства, учитель скорее добивается от них прилежной и усердной работы. Нередко инертные, вялые, безразличные к учению дети, а иной раз и попросту озлобленные, попадая в условия такого к себе отношения, пробуждаются, у них возникает чувство признательности к учителю, опасение уронить себя в его глазах, растет стремление успешно выполнять свои обязанности, интерес ко всему, что связано с учителем, со школой»¹. Благоприятное положение ученика в классе, его статус также определяются хорошими деловыми и личными взаимоотношениями с учителем. Благоприятные отношения между учителем и учащимися формируют такие положительные качества, как общительность, правдивость, самостоятельность, активность.

Удовлетворение своим положением и общением с учителем вызывает бодрое настроение, жизнерадостность и способствует формированию творческой активности.

Взаимоотношения взрослых и детей оказывают разностороннее влияние не только на воспитанников, но и на самих взрослых. От характера отношений с подопечными зависит степень удовлетворенности воспитателя своей работой, его отношение к своим обязанностям, стремление совершенствовать свое педагогическое мастерство.

Падение интереса к учению, к активной общественной деятельности, безразличие к оценке окружающих, появле-

¹ Демина Н. Д. Педагог и воспитанники. С. 11.

ние негативных форм поведения в школе и на улице связано с теми ошибками, которые допущены взрослыми при организации взаимодействия с подопечными.

Одной из основных причин промахов, неудач и неэффективности труда учителя, а иногда и разочарований в педагогической деятельности становится неумение строить педагогически целесообразные взаимоотношения с учащимися и коллегами по работе.

Признавая огромное значение и ведущую роль отношений в системе учитель-ученик в организации учебной деятельности, педагоги пытаются определить тот оптимальный их вариант, который бы способствовал успеху деятельности обеих сторон. Поэтому значительное внимание в психолого-педагогических исследованиях по проблемам взаимодействия учителя и ученика отводится вопросам систематизации и типологизации отношений в системе учитель-ученик. Характер деятельности, способ ее организации, индивидуальный стиль преподавания, характер руководства дают основание для более детального рассмотрения существующих отношений в школе между педагогами и воспитанниками.

С. В. Кондратьева характер взаимоотношений между учителем и учащимися и между самими учащимися при выполнении целевой деятельности определяет через содержание и форму организации этой деятельности. В процессе выполнения этой деятельности возникает два типа отношений: отношения учащихся к предметному содержанию деятельности составляют субъектно-объектные отношения; отношения к тем людям, с которыми они осуществляют эту деятельность, составляют субъектно-субъектные отношения. С. В. Кондратьева так объясняет содержательную сторону субъектно-субъектных отношений: «Педагог, организуя деятельность учащихся, помогает им создавать среду собственной деятельности, если обеспечивает формирование у них не только субъектно-объектных отношений, но и субъектно-субъектных отношений. Ученик при этом, оставаясь предметом педагогического воздействия, действует сам, т. е. ставит свои задачи, находит способы их решения, делает открытия, активно взаимодействует

со сверстниками и со взрослыми, создает обстоятельства своей жизни, т. е. обстоятельства деятельности и взаимоотношений с людьми»¹.

З. И. Васильева выделила три основных критерия, по которым может быть оценено отношение педагогов и учащихся друг к другу, совместной деятельности, общению: направленность, устойчивость, активность. Если отношение стимулирует развитие личности, то оно считается положительно направленным. Отношение может меняться от случая к случаю, т. е. быть ситуативным, или, наоборот, стабильным, устойчивым. Если отношение реализуется не просто в эмоциональных реакциях, а в практических действиях, то оно считается активным².

Н. Д. Демина выделяет разнообразные отношения воспитателя и воспитанников: отношения педагога по стилю руководства могут меняться от невмешательства до подавления; по эмоциональному содержанию – «ласковые», «сердечные», «холодные», «враждебные»; по воспитательной значимости этих отношений – облагораживающие, стимулирующие всестороннее развитие личности и т. д.³

Своеобразно подходит к рассмотрению взаимоотношений учителей и учащихся В. О. Кутьев. Он классифицирует их по роли и месту воспитателя в жизни воспитанников: а) отношения с акцентом на активность педагога, на его ведущую роль в коллективе; б) отношения с акцентом на роль советчика – учителя в жизни детей; в) отношения равенства при совместной воспитателя с воспитанниками деятельности⁴.

Анализируя характер взаимодействия учителя и учащихся, А. Ф. Яковличева выделяет четыре типа отношений:

- эмоциональное общение – проявление положительных или отрицательных взаимоотношений;

¹ Кондратьева С. В. Учитель – ученик. С. 11.

² Изучение личности школьника учителем / Под ред. З. И. Васильевой, Т. В. Ахаян, М. Г. Казакиной, Н. Ф. Радионовой и др. М.: Педагогика, 1991. 135 с.

³ Демина Н. Д. Педагог и воспитанники. С. 24.

⁴ Кутьев В. О. Взаимоотношения педагогов и учащихся как фактор нравственного воспитания.

1.2. Теоретический анализ отношений сотрудничества в учебной деятельности

- руководство – подражание – активность учителя и пассивное принятие задания учеником;
- координация (кооперация) действий – характеризуется взаимной активностью общающихся. Однако действия, поведение учеников обычно не соответствуют требованиям учителя, поставленным целям, содержанию задания;
- сотрудничество – это не только взаимная активность, самостоятельность, но и согласованность действий и мнений, совпадение оценки и самооценки¹.

Развернутую классификацию отношений предлагает К. Г. Митрофанов: отстраненный, конфликтный, попустительский, авторитарно-монологический, самоотреченный, манипулятивный, параллельный и диалогический. Диалогические отношения, по мнению К. Г. Митрофанова, начинаются с того, что учитель и ученик находят друг друга, выделяя другого из множества лиц. Заинтересованность и создает предпочтение, благодаря которому появляется невидимая общность взаимопринятия и понимания, где разрешено нарушать стереотипы и где происходит взаимное обучение тому, чего пока еще нет»².

Стиль взаимоотношений с учениками М. М. Рыбакова определяет через позиции, которые занимает учитель при взаимодействии с ними:

- позиция «жесткой дисциплины» приводит к закреплению авторитарно-ролевого стиля общения;
- позиция «терпеливого ожидания порядка» характеризует лично-избирательный стиль отношений;
- позиция «обиженного неблагодарными учениками» порождает эмоционально-ситуативный стиль во взаимоотношениях;
- позиция «сотрудничества» во взаимодействии с учениками характеризуется эмоционально-личностным стилем отношений. «При таком стиле взаимоотно-

¹ Яковличева А. Ф. Взаимоотношение, взаимопонимание и взаимодействие в структуре общения учителя и учащихся // В кн.: Взаимопонимание в общении учителя и учащихся: Межвуз. сб. науч. тр. Ростов н/Д, 1980. С. 79–85.

² Митрофанов К. Г. Учительское ученичество. М.: Знание, 1991. С. 56.

шений ученик верит, что учитель готов ему помочь и если накажет, то справедливо. Учитель постоянно проявляет интерес к ребенку, его возрастным и индивидуальным особенностям, он видит в ребенке развивающуюся личность со всеми ее противоречиями и сложностями семейной обстановки, поступками, взаимоотношениями со сверстниками и учителями»¹.

Различные типы отношений учителей к учащимся установлены в исследованиях А. А. Бодалева:

«Автократический» или «авторитарный», когда учителя сильно недооценивают развитие у учащихся, которых они характеризуют, таких качеств, как коллективизм, принципиальность, инициативность, самостоятельность.

«Либеральный» характеризуется переоценкой названных выше качеств. У учителя к учащимся отмечается ситуативное отношение, которое зависит от поведения и результатов их деятельности, а иногда и от настроения самого учителя.

«Демократический». Для этого типа отношений характерно: уверенная и спокойная, без нервного напряжения работа учителя с классом, устойчивое внимание к деятельности всего класса и отдельных учащихся, постоянное деловое общение с учащимися².

Это традиционная классификация типов отношений учителя с коллективом учащихся, рассматриваемая практической педагогикой. Предложенные А. Ф. Яковличевой, В. О. Кутьевым, Н. Д. Деминой и другими классификации типов отношений в системе учитель-ученик носят описательный характер и не предлагают путей развития наиболее благоприятного варианта взаимосвязи педагога и воспитанников.

Гуманистические, демократические, диалогические, человеческие, отношения сотрудничества – это все отношения одного порядка, которые ориентированы, пре-

¹ Рыбаков М. М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. М.: Просвещение, 1991. С. 32.

² Бодалев А. А. Психологические условия гуманизации педагогического общения.

жде всего, на личность ребенка. «Это отношения учителя к ребенку не только как к объекту труда, но как к человеку, обладателю неповторимой совокупности личностных качеств, с которыми необходимо считаться в процессе труда. В этих отношениях учитель и сам, трудясь, действует как человек – обладатель индивидуальных качеств – чувствующий, мыслящий, переживающий. Процесс воспитания в этом случае может быть действительно процессом воздействия личности на личность, а человечность можно воспитать только человечностью»¹.

Остановимся подробнее на анализе феномена «сотрудничество». Педагогике сотрудничества отводит место в своих работах В. Д. Семенов. Смысл сотрудничества он видит в следующем: «Сотрудничество – это гармония духовного и организаторского во взаимодействии и взаимоотношениях людей. При ослаблении духовных связей между ними неизбежно усиливаются и становятся самодовлеющими связи административные, организационные. При недостатке организаторской работы сотрудничество тоже распадается, так как участие в общем деле объективно требует соблюдения определенных норм и правил»². Таким образом, сотрудничество – это «совместный труд души», «совместный труд познания», «совместный труд предметно-физический», «совместный труд общения с людьми»³.

А. С. Белкин определяет понятие «сотрудничество» как «совместную деятельность, направленную на достижение единых целей, которое предусматривает:

- четкое осознание единства целей;
- четкое разграничение функций сотрудничающих сторон;
- взаимную помощь в реализации задач, достигающих цель»⁴.

Ш. А. Амонашвили мыслит сотрудничество педагога и учащихся как «объединение их интересов и усилий в реше-

¹ Чернокозова В. Н., Чернокозов И. И. Этика учителя. С. 81.

² Семенов В. Д. Быть собой. С. 16.

³ Он же. Педагогический процесс: социально-педагогический аспект. С. 14.

⁴ Белкин А. С. Основы возрастной педагогики. С. 65.

нии познавательных задач. Это такая форма общения, при которой школьник чувствует себя не объектом педагогических воздействий, а самостоятельно и свободно действующей личностью»¹.

Перед учителем стоит важная задача: вовлекать детей в общий труд учения, вызывая у них радостное чувство успеха, движения вперед, развития. Педагогика сотрудничества отличается от прежней педагогики тем, что делает упор на вовлечение детей в учение, на совместный труд учителя и детей. Суть новаторского подхода в отношениях с учениками в том, что изменения социальных условий требуют адекватных изменений системы обучения. По утверждению В. И. Журавлева, «педагогика сотрудничества требует переосмысления не только отношений, но и структуры познавательных операций, логики коллективного добывания знаний и самостоятельной работы в одиночку, чтобы быть достойным партнером»².

Е. Н. Ильин подчеркивает: «Сотрудничество – это когда обе стороны интересны! Значит, обе стороны надо обеспечить одинаковыми правами. Нет, дистанция между учителем и школьником нужна. Но это не барьер и не стена, которую нельзя перешагнуть, а более высокая ступенька, на которую должны подняться ученики, и на которую по собственной воле подняли учителя, иначе могут и «опустить». Отношения с учеником строго по принципу: ты меня понимаешь – достаточно! тебе со мною интересно – чего же еще! ко мне на урок идешь охотно – прекрасно! А понимает ли учитель ученика? Интересно ли ему с учениками? Так ли охотно он идет к ним, как они к нему?»³.

В педагогической деятельности учителей-новаторов (В. Ф. Шаталов, Е. Н. Ильин, С. Н. Лысенкова, И. П. Волков и др.) можно вычленивать три главные личностные установки. Во-первых, это установка на принятие любого ученика

¹ Амонашвили Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. С. 180.

² Журавлев В. И. Педагогика сотрудничества: осмысление впереди // Учительская газета. 1987. 24 дек. С. 3.

³ Ильин Е. Н. Искусство общения: Из опыта работы учителя лит. 516-й школы Ленинграда. С. 40.

таким, какой он есть. Во-вторых, для учителей-новаторов характерна установка на эмпатическое понимание учеников (т. е. сочувствующее). В-третьих, для учителей-новаторов типична установка на открытое, доверительное общение с учащимися. Создать на уроке обстановку всеобщего взаимоуважения, нравственного покоя и психологического комфорта – первейшая заповедь педагога-наставника. «Дети раскованы, свободны, никакого страха в ожидании вызова, работают активно и с удовольствием, потому что внимание учителя сосредоточено не на ошибках и промахах, а на удачах и победах, пусть самых маленьких. Именно такой урок сотрудничества, на котором у всех все получается, и рождается чувство успеха в учении, желание и готовность решать все более трудные задачи, идти вперед по дороге познания»¹.

Лишенный подлинного сотрудничества учебно-воспитательный процесс тормозит интеллектуальное и нравственное развитие и детей, и учителей. Лишь их сотрудничество обладает развивающим эффектом. «В сотрудничестве ребенок оказывается сильнее и умнее, чем в самостоятельной работе, он поднимается выше по уровню интеллектуальных трудностей, разрешаемых им...»².

Учебная деятельность только тогда превращается в сотрудничество педагога с ребенком, когда учитель помогает ученику в преодолении трудностей. В чем же суть педагогической помощи? «Вряд ли можно говорить о помощи, если педагог, видя затруднение ученика, задает наводящий вопрос и одновременно выражает (словесно или мимикой, голосом) недовольство его недогадливостью, отсталостью, незнанием и т. д. Такая помощь, разумеется, не будет активизировать развитие возможностей ребенка. Педагог помогает лишь в том случае, если он объясняет, показывает, напоминает, намекает, подводит, объективирует, советует, соощается, претовращает, соперживает, соощряет, стимулирует, вселяет уверенность, заинтересовывает, задает мотивы, воодушевляет, проявляет любовь, уважение, поощряющую требовательность, способствует удовлетворе-

¹ *Лысенкова С. Н.* Когда легко учиться. С. 162.

² *Выготский Л. С.* Собр. соч. в 2-х т. Т. 1. С. 230.

нию потребности взросления, свободного выбора, доставляет ученику радость общения, закрепляет его авторитет среди сверстников, близких людей»¹.

Проведенный анализ литературы по проблеме сотрудничества помог сделать вывод о том, что сотрудничество является одним из благоприятных вариантов развития взаимодействия в системе учитель-ученик.

Прежде чем перейти к рассмотрению факторов, способствующих развитию отношений сотрудничества, попытаемся определить данную категорию.

Категория «сотрудничество» являет собой сложное единство:

- а) формы перцептивной взаимосвязи, основанной на взаимопонимании, взаимопереживании и взаимоуважении;
- б) способа организации совместной деятельности, т. е. «на равных», предусматривающего проявление самостоятельности, активности и организованности;
- в) формы взаимодействия, когда труд основывается на взаимоподдержке и взаимопомощи, т. е. умении учащихся работать «вместе» как между собой, так и с учителем, при объединении усилий и согласованности действий.

Таким образом, для того, чтобы отношения сотрудничества имели место, необходимо, чтобы участники учебной деятельности выступили в качестве субъектов этой деятельности, т. е. характеризовались взаимной активностью в совместной деятельности. «Если деятельность представляет собой единство объектносубъектных свойств, то активность – принадлежность человека, и в большей мере субъекта деятельности»².

Так, педагогические отношения нами рассматриваются как качественные проявления взаимосвязи между участниками учебной деятельности, которые определяются динамикой осознания каждым своей субъектной позиции в деятельности, т. е. уровнем взаимной активности.

¹ Амонашвили Ш. А. В школу – с шести лет. С. 34.

² Якиманская И. С. Развивающее обучение. М.: Педагогика, 1979. С. 18.

Отсюда следует, что отношения сотрудничества – это связи, возникающие между учителем и учащимися в процессе учебной деятельности и характеризующиеся высоким уровнем личностного взаимодействия, т. е. осознанием каждым участником своей активной субъектной позиции в совместной деятельности.

Итак, развитие отношений сотрудничества предусматривает тщательную и продолжительную подготовительную работу, так как активность как деятельностное состояние личности формируется постепенно. Воспользуемся терминологией предложенной А. С. Белкиным классификации поэтапного становления отношений сотрудничества¹:

- отношения опеки;
- отношения наставничества;
- отношения партнерства;
- отношения сотрудничества.

Основанием для подобного вычленения отношений явилось определение степени осознания учащимися своей субъектной позиции во взаимодействии с учителем при организации учебной деятельности. Чем выше степень осознания, тем совершеннее взаимоотношения: «опека» → «наставничество» → «партнерство» → «сотрудничество».

Школьник «усваивает нечто в форме учебной деятельности только тогда, когда у него есть внутренняя потребность и мотивация такого усвоения. Далее, это усвоение должно носить творческий характер, т. е. быть связано с преобразованием усваиваемого материала и тем самым с получением нового духовного продукта, т. е. знания об этом материале. Без этого полноценной человеческой деятельности нет»².

Полноценное освоение деятельностью требует построения обучения на принципиально новой основе. Отношения между участниками учебного процесса должны строиться на личностно значимом уровне, а это означает, что учение превращается в межличностный процесс, который может быть только взаимодействием: личность препода-

¹ Белкин А. С. Основы возрастной педагогики. С. 66.

² Новое педагогическое мышление / Под ред. А. В. Петровского М.: Педагогика, 1989. С. 81.

вателя лишь тогда сможет оказать педагогическое действие на ученика, когда сам ученик раскроется ему навстречу как личность, т. е. выступит как активный субъект в отношении учителя. «Им становится не просто человек, физически присутствующий в классе, в аудитории, а только тот человек, который себя сориентировал на учебу и саморазвитие, самовоспитание»¹. Преподаватель же становится субъектом учебно-воспитательного процесса только в том случае, если «он совершенствуется сам для того, чтобы все более усложнять духовное взаимодействие с подрастающими людьми»².

На этапе опеки учащийся является объектом воздействия учителя, т. е. отношения между главными участниками учебного процесса строятся так, что обучающий (у него позиция «ведущего») управляет активностью обучаемого (находящегося в позиции «ведомого»), направленной на усвоение заданного учебного содержания. В таких условиях активность обучаемого сводится по существу к приобретению набора знаний и умений, как образцов, преподанных учителем, т. е. учебный процесс носит репродуктивный характер. Свои права и обязанности учащиеся осознают нечетко, что, в свою очередь, сказывается на успехе деятельности. Схематично позиция участников учебного процесса на данном этапе выглядит так: $S \curvearrowright O$, где S – это учитель, а O – это учащийся.

На втором этапе общения и совместной деятельности (отношения наставничества) происходит становление истинного взаимодействия, прямое одностороннее влияние заменяется попытками учащихся к саморазвитию и самовоспитанию. Права и обязанности нуждаются в осмыслении, а их роль в учебной деятельности – в осознании учащимися. Схематично позиция участников учебного процесса на данном этапе выглядит так: $S \rightarrow O^S$, где O^S – учащийся в качестве объекта в субъектной степени, а прерывистая стрелка указывает на ослабление влияния учителя на деятельность учащегося.

¹ Семенов В. Д. Педагогический процесс: социально-педагогический аспект. С. 29.

² Карпова Г. А. Педагогическая диагностика коллектива учебной группы профтехучилища: Учеб. пособие. Свердловск. 1991. С. 27.

На третьем этапе организации взаимодействия (отношения партнерства) учитель и учащийся являются активными участниками совместной деятельности, при которой каждая сторона стремится к совершенствованию себя и своей деятельности. Саморазвитие и самовоспитание становятся неотъемлемой частью учебной деятельности учащихся. Влияние учителя ослабевает, он осуществляет контроль за деятельностью учащихся по мере необходимости. Права и обязанности учащимися понимаются в соответствии с требованиями учебного процесса. Учебные умения и навыки школьников становятся более совершенными. Схематично позиция участников учебного процесса на данном этапе выглядит так: $S \rightleftharpoons S^0$, где S^0 – субъект в объектной степени, а две противоположно направленные стрелки обозначают взаимное влияние.

На четвертом этапе взаимодействия (отношения сотрудничества) учителя и учащихся учебный процесс превращается в «диалог», где «кругозор ученика взаимодействует с кругозором учителя», что обогащает того и другого. Подчеркнем, что выявленная М. М. Бахтиным структура диалога в его отличии от монологического высказывания относится не только к словесной форме общения – речь идет здесь о самой сути диалога, независимо от средств, которые он использует: «диалог предполагает уникальность каждого партнера и их принципиальное равенство друг другу; различие и оригинальность их точек зрения; ориентацию каждого на понимание и на активную интерпретацию его точки зрения партнером; ожидание ответа и его предвосхищение в собственном высказывании; взаимную дополнительность позиций участников общения, соотнесение которых и является целью диалога»¹. Вот почему, по мнению М. М. Бахтина, диалог может быть формой связи только субъектов, выражая все те черты, которые отличают субъекта от объекта. Успех деятельности во многом определяется тем, что в восприятии учащимися своих прав и обязанностей и их реализации наблюдается полное соответствие. На данной ступени взаимодействия происходит

¹ Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. М.: Худож. лит., 1975. С. 13–14.

усиление взаимовлияния за счет раскрытия творческого потенциала каждой стороной, и схематично это выглядит так: $S^T \rightleftharpoons S^T$, где S^T – учитель и ученик как субъекты в творческой степени, а круговые стрелки обозначают усиление взаимовлияния за счет раскрытия личностного (творческого) потенциала каждого.

Итак, перевод учебного процесса на уровень личностного взаимодействия будет означать превращение его в сотрудничество учителя и учащихся.

Анализ литературы по исследуемой проблеме помог определить факторы, влияющие на становление педагогически целесообразных отношений между учителем и учащимися¹, которые, в свою очередь, намечают пути к развитию отношений сотрудничества.

Ведущим фактором, влияющим на становление того или иного характера отношений в системе учитель-ученик, является уровень организации взаимодействия педагогов и школьников, в процессе которого их отношения оформляются и развиваются. От того, как организуется взаимодействие (т. е. какие выдвигаются и как формируются цели; какими способами они достигаются; как оцениваются результаты), зависит его развивающий эффект, предметно-практические результаты, отношения педагогов и школьников.

Взаимодействие, организованное как социально и лично значимое, как коллективное и творческое, способствует гуманизации отношений педагогов и школьников, т. е. формированию отношений взаимной веры в возмож-

¹ Гордин А. Ю. Формирование отношений педагогов и учащихся в советской школе; Изучение личности школьника учителем; Кичина И. А. Подросток и воспитатель. Свердловск: Сред.-Урал. кн. изд-во, 1969. 136 с.; Колесов Д. В., Мяжков И. Ф. Учителю о психологии и физиологии подростка. М.: Просвещение, 1986. 76 с.; Мальковская Т. Н. Учитель – ученик; Отношения как проблема психологии воспитания: Сб. науч. тр. Л., 1973. 584 с.; Свешникова Е. А. Учитель и учащиеся; Сидельковский А. П. Проблемы познания отношений в советской педагогике; Сотрудничество педагогов и учащихся как педагогическое явление: Межвуз. сб. науч. тр. Л., 1989. 308 с.; Учителю о педагогической технике / Под ред. Л. И. Рувинского. М.: Педагогика, 1987. 154 с.

ности друг друга, признания уникальности каждого, свободы выбора, взаимного уважения, помощи, сопереживания.

Таким образом, неперенным условием организации педагогически эффективных взаимоотношений воспитателя и воспитанников является подход к ребенку как к растущей и нравственно развивающейся личности. Это означает признание за ребенком любого школьного возраста определенных прав, проявление к нему внимания, уважения, доверия и предъявление посильных требований, обращение к его интересам и склонностям.

«Отношение к ребенку как к личности предусматривает способность и умение педагога ставить себя в положение воспитанника, проникаться его состояниями, чувствами. Важно понять их внутренний мир, уважать их переживания. Необходимо помнить, что и детские слезы, и детский смех могут оставить в памяти ребенка очень глубокие следы», – так понимает суть личностного подхода А. С. Белкин¹.

Существенная роль в формировании отношений педагогов и школьников, безусловно, принадлежит общей социальной ситуации, в которой находят свое отражение общественные установки на человека и его роль в обществе; на педагога как члена общества, профессионала, личность; на школьника как учащегося, личность, члена общества; на отношения взрослых и детей. Эти установки, сформированные под влиянием экономических, политических, нравственных и других условий, конечно же, неоднозначно определяют отношения педагогов и школьников. Более того, в каждом конкретном случае (школа, педагог) эти отношения могут даже вступать в противоречия с общими тенденциями. Однако в целом, соответствующим образом преломляясь в сознании педагогов и учащихся, эти установки задают как бы общее направление в развитии отношений. Это направление можно скорректировать, но невозможно построить отношения в школе вне зависимости от общественных.

Отношения учителя и ученика рассматриваются и в системе сложных и разветвленных внутришкольных отношений между администрацией, общественными органи-

¹ Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создать. С. 15.

зациями учителей и педагогическим коллективом, между педагогическим коллективом и коллективом учащихся, органами ученического самоуправления. «Взаимоотношения педагогов и учеников складываются не в вакууме. В большей или меньшей степени они являются производными от общей атмосферы школы...»¹. Вполне естественно при этом какое-то неповторимое своеобразие отношений у каждого учителя и его учеников, можно говорить об известной автономии характера и уровня их развития в каждом отдельном классе. Но общий стиль, тон и направленность задаются всей системой внутришкольных отношений, которая выступает не как простая сумма входящих в нее компонентов, а как целостное образование качественно иного, более сложного порядка.

В жизни школы всегда существуют, хотя и не всегда учитываются при оценке результатов воспитательной работы, взаимоотношения между учащимися и техническими служащими, работниками библиотеки, медицинского кабинета, т. е. между школьниками и всеми взрослыми, работающими в школе. Показателем действительной воспитанности является не столько поведение в кабинете директора или классе, сколько поведение в гардеробе, столовой, где ребята вступают в отношения не с педагогами, а с техническими служащими школы.

Совместная деятельность учителей и учащихся проходит в учебных кабинетах и на школьном стадионе, в работе ученических клубов и лекториев. Под руководством взрослых школьники работают в мастерских и на пришкольном участке, участвуют в самом разнообразном общественно-полезном труде, посещают концерты и выставочные залы, совершают экскурсии и туристские походы. Опыт лучших школ показывает, что тщательное календарное планирование всей общешкольной воспитательной работы положительно сказывается на общем ритме школьной жизни, настроении учащихся и педагогов, их взаимоотношениях.

Немалую роль в этом играет и сама обстановка, в которой протекает учебная деятельность. Чистота, уют, эстети-

¹ Петровский А. В. Психология, контакты, взаимопонимание, такт. С. 17.

ка школьной жизни – все это дисциплинирует, организует ребят, стимулирует должную культуру отношений друг с другом и с педагогами.

Отсутствие четкой организации школьной жизни, грязь, теснота, духота, казенное оформление расхолаживают, порождают грубость в отношениях, недисциплинированность, формируют привычку вечно опаздывать, что-то не выполнять.

Разумная организация всей школьной жизни создает благоприятные условия для успешного формирования педагогически целесообразных отношений педагогов и детей. Это, безусловно, не компенсирует полностью малоопытности и недостаточности мастерства отдельных педагогов. И при высоком уровне организации школьной жизни возможны нежелательные проявления во взаимоотношениях воспитанников и педагогов, особенно в случаях, когда это вызвано просчетами и ошибками в деятельности самого педагога.

Важное значение в формировании отношений педагогов и учащихся имеет их ближайшее окружение: родители, родственники, друзья, коллеги, соседи и др. Общение с разными людьми обогащает опыт отношений педагогов и школьников, формирует у них соответствующие установки, которые могут стимулировать или тормозить дальнейшее развитие отношений. Особое значение имеет работа с родителями. Суждения родителей о школе всегда находят соответствующее отражение во взглядах и поведении их детей. В одном случае семья способствует формированию доброжелательного, справедливого отношения к учителю, школе, если, анализируя ситуации школьной жизни, не допускает недоброжелательного тона, неоправданной критики, резких суждений, в другом – резко отрицательного, порой неприязненного, когда в семье критикуют, обсуждают школьные проблемы недопустимым тоном, в неприемлемой форме. И здесь важно не просто разъяснять родителям сущность работы учителя, школы в целом, но наглядно показать результаты ее работы, успехи педагогов и самих учащихся.

Существенным условием повышения квалификации современного учителя, формирования правильных отношений между учителем и учащимися является рост его психологической грамотности. Невозможно без ущерба для учащихся обучать их, не представляя ясно психологических основ организации восприятия и внимания, тренировки памяти, развития мышления и воображения. В процессе общения с учащимися многие учителя создают установку в основном лишь на усвоение содержания учебного материала, а усвоение способов умственной деятельности слабо стимулируется. Многие учителя воспринимают лишь наглядно данные стороны интеллектуальной деятельности (например, скорость запоминания, сообразительность и т. п.), не вникают в качественное своеобразие умственной деятельности отдельных учащихся, не умеют подмечать проявляющиеся элементы творчества.

Ведущее место во взаимодействии учителя и учащихся занимает общение. Через канал общения транслируется ученикам человеческая культура, осуществляется ими освоение основ наук; характер общения влияет на выработку и формирование ценностного отношения детей ко всему спектру окружающей их действительности.

Анализ литературы по данному вопросу помог определить особенности педагогического общения¹.

Под профессионально-педагогическим общением мы понимаем систему взаимодействия педагога и воспитуемого, содержанием которого является обмен информацией, познание личности, оказание воспитательного воздействия.

Стиль общения педагога с учениками существенным образом определяет восприятие последними личности учителя, возникновение симпатии или антипатии к нему, желание совместно трудиться и т. д. В психолого-педаго-

¹ *Бодалев А. А.* Психологические условия гуманизации педагогического общения; *Грехнев В. С.* Культура педагогического общения; *Добровиц А. Б.* Воспитателю о психологии и психогигиене общения; *Каган М. С.* Мир общения; *Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д.* Педагогическое творчество. М.: Педагогика, 1990. 250 с.; *Леонтьев А. А.* Педагогическое общение.

гической литературе выделяются разные типы общения взрослого и ребенка:

- доверительно-диалогический (высокая активность, стремление к равноправию и взаимопониманию);
- альтруистический (полная самоотдача со стороны педагога, граничащая с недоверием к самостоятельности ребенка, отзывчивость в сочетании с безразличием);
- конформный (поверхностное общение с недостаточным пониманием коммуникативных целей, внешняя доброжелательность и внутреннее безразличие, низкая самооценка);
- индифферентный (подчеркнутая дистанция, замкнутость, низкая чувствительность к состоянию воспитанников, высокая самооценка);
- рефлексивно-манипулятивный (эгоцентрическая направленность личности, хорошее знание детей в сочетании с замкнутостью, неискренностью, высокая самооценка);
- авторитарно-монологический (ориентация на воспитание-принуждение, игнорирование точки зрения детей, низкая рефлексия, высокая самооценка);
- конфликтный (педагогический пессимизм, жалобы на неисправимость детей, низкий самоконтроль).

Технологически педагогическое общение может быть описано несколькими правилами, соблюдение которых позволяет учителю осуществить свое взаимодействие с учениками наиболее плодотворно, реализуя принцип на равных, все это способствует раскрытию творческих и индивидуальных особенностей детей:

- формирование чувства Мы;
- обязательное установление личностного контакта с детьми;
- демонстрация собственной расположенности;
- показ ярких целей совместной деятельности;
- оказание и просьба помощи.

Поэтому во всякой деятельности учеников нужно создать положительный психологический фон, фон радости и одобрения: через авансирование, через подчеркивание

индивидуальной исключительности, через снятие страха, через оказание скрытой помощи, через мобилизацию активности, через усиление мотивации.

Интересные данные опубликованы в монографии психологов Дж. Брофи и Т. Гуда «Отношения учителя и ученика»¹, которые касаются «субъективности» общения учителя, проявляющейся прежде всего в избирательном отношении. Например, установлено, что учителя чаще обращаются к школьникам, которые вызывают у них то или иное эмоционально-смысловое отношение – симпатию, озабоченность, неприязнь, в то время как безразличными им ученики остаются обойденными учительским вниманием. Оказывается, учитель склонен лучше относиться к более «интеллектуальным», более дисциплинированным, исполнительным ученикам. На втором месте стоят пассивно-зависимые и спокойные. На третьем – «растяпы», поддающиеся влиянию, но плохо управляемые. Самые нелюбимые – независимые, активные и самоуверенные школьники. Существенной является внешность школьника. Так, в одном из экспериментов четверемстам учителям были предложены для оценки «личные дела» учеников. Задача была: определить уровень интеллекта школьника, отношение его родителей к школе, его планы в смысле дальнейшего образования и отношение к нему сверстников. Секрет был в том, что всем давалось одно и то же дело, но к нему были приложены две разные фотографии – заведомо привлекательная и заведомо непривлекательная. Оказалось, что «привлекательным» детям – при прочих равных условиях – учителя приписывали более высокий интеллект, намерение поступить в колледж, лучший статус в группе сверстников и даже родителей, больше занимающихся их воспитанием.

Учитель, оказывается, непроизвольно стремится больше обращаться к тем ученикам, которые сидят на первых партах, непосредственно перед ним, и что эти школьники оцениваются им при прочих равных условиях более высоко; что учитель, особенно если у него у самого безукоризнен-

¹ Брофи Дж., Гуд Т. Отношения учителя и ученика. М., 1974.

ный почерк, предпочитает «каллиграфов»; что он очень чувствителен к неправильностям речи и даже к... звуку голоса.

Значительная роль в установлении целесообразных отношений отводится и педагогической наблюдательности. Это способность проникать во внутренний мир ученика, воспитанника, пронизательность, связанная с тонким пониманием личности ребенка и его временных психических состояний. Способный учитель, воспитатель по незначительным признакам, небольшим внешним проявлениям улавливает малейшие изменения во внутреннем состоянии ученика и правильно понимает, что значат эти изменения. Такой учитель легко отличает симуляцию внимания от подлинной внимательности. В процессе изложения материала учитель по целому ряду признаков (поведение на уроке, выражение лица, мимика и т. д.) составляет верное впечатление о том, как различные ученики усваивают новое содержание, понимают объяснение, и перестраиваются в случае необходимости.

Однако основным стержнем в структуре педагогических способностей является расположенность к детям. Под ним понимается любовь и привязанность к детям, желание и стремление работать и общаться с ними. Расположенность учителя к детям выражается в чувстве глубокого удовлетворения от педагогического общения с ними, от возможности проникнуть в своеобразный детский мир, во внимательном, доброжелательном и чутком отношении к ним, не перерастающем, однако, в мягкость, уступчивость, безответственную снисходительность и сентиментальность, в искренности и простоте обращения с детьми.

Учащиеся очень наблюдательны и тонко чувствуют, искренне любит учитель свое дело или лишь выполняет тягостную для него обязанность. Обычно дети отвечают взаимностью, если чувствуют глубокое расположение к ним.

Отношения между учителем и учащимися претерпевают сложные изменения в каждый возрастной период. Это обусловлено сменой позиций и ролей ученика в отношениях с родителями, учителями, сверстниками.

Для того, чтобы построить отношения, обеспечивающие успешную деятельность учащимся и удовлетворение

своей деятельностью учителю, педагогу небезынтересно знать о тех требованиях, которые учащиеся различных возрастных групп предъявляют к личности учителя. Кроме того, педагогу следует знать характер восприятия учащимися отношений с ним. Если старшекласники и подростки предпочитают такие качества учителя, как «имеет к каждому подход», «уважительно относится к учащимся», «не как все», «имеет богатые знания предмета», «эрудированный», то младший школьник – «любит детей», «добрый», «справедливый», «веселый».

Как отмечают психологи, характерной чертой учащихся младших классов является преимущественно эмоциональное восприятие взаимоотношений с учителем, тогда как в средних и особенно в старших классах наряду с ним все заметнее становятся попытки рационально-аналитического подхода к этим взаимоотношениям. Это вынуждает учителя существенно изменять свою позицию, перестраиваться.

Для младшего школьника авторитетным лицом является учитель, и отношение к нему закономерное – доверчивое, непосредственное. Старшекласника отличает высокая избирательность и максимальная требовательность к учителю, как к профессионалу. Значительно осложняются отношения учителя с подростками, которые оценивают поступки окружающих людей, в том числе и учителей, их личные качества, события школьной жизни через призму ценностей, принятых в отношениях со сверстниками. Кроме того, трудность в организации отношений с подростками обусловлена частым несоответствием позиции ученика в классе и его позиции в малых группах. Стиль отношений в неформальных организациях подростков за пределами школы часто переносится их участниками в школу. Отсюда следует их настроенное и избирательное отношение к учителю (см. табл. 2).

Анализ литературы по изучаемой проблеме дал возможность прийти к следующим заключениям.

Предложенные А. Ф. Яковличевой, Н. Д. Деминой, В. О. Кутьевым и другими классификации типов отношений в системе учитель-ученик носят описательный характер и не предлагают путей развития наиболее благоприятного варианта взаимосвязи педагога и воспитанников.

Таблица 2

**Изменение характера отношений ученика
к учителю в зависимости
от смены авторитетного лица**

Возраст	Авторитетное лицо	Характер отношений к учителю
Младший школьный	Учитель	Непосредственные, доверчивые
Подростковый	Сверстник	Избирательные, настороженные
Старший школьный	«Значимый взрослый»	Высоко избирательные, максимально требовательные

В основу рассмотренных классификаций положены критерии, характеризующие только деятельность самого учителя (стиль преподавания, способ организации деятельности, стиль руководства, характер организуемой учителем деятельности и др.), а поскольку структура учебной деятельности предполагает активное участие самих учащихся в этой деятельности, то в основу предложенной нами типологизации отношений («опека», «наставничество», «партнерство», «сотрудничество») положен критерий иного рода, т. е. степень осознания участниками взаимодействия своей субъектной позиции в учебной деятельности.

Рассмотренные факторы, способствующие развитию педагогически целесообразных отношений, активизируют деятельность только учителя, что противоречит природе сотрудничества, которое предусматривает «со-труд».

Авторами рассмотренной литературы не определяются условия, при которых перечисленные факторы будут наиболее эффективно развивать благоприятные формы взаимосвязи между учителем и учащимися.

В школьной практике еще недостаточно оценивается роль положительных эмоций как важной стороны сферы учения. Но именно эмоции успеха воодушевляют школьника, усиливают интерес к деятельности, укрепляют веру в свои возможности. Наоборот, постоянные неудачи, про-

махи, непосильные требования огорчают и разочаровывают человека, снижают интерес к делу и даже вызывают к нему равнодушие и неприязнь.

Так, задача учителя заключается в том, чтобы дать ученику пережить то состояние удовлетворения, которое вызвано преодолением себя, своего неумения, незнания, неопытности. А это возможно только при условии создания каждому ученику ситуации успеха.

Глава 2

СИТУАЦИЯ УСПЕХА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

2.1. Общие законы успеха самореализации

Успехом в процессе самореализации личности является не любой, а только истинный успех, который связан с постоянным достижением целей, детерминированных универсально-уникальным «Я», т. е. истинными потребностями и использованием истинных средств. Смысл достижения истинных целей состоит в производстве благ для общества и себя самого.

Другими словами, истинный успех – это никогда не прекращающийся процесс превращения нашей возможности стать тем, кем мы можем стать в действительности, т. е. постоянное стремление к самореализации.

Отчего зависит успех? Ответить этот на вопрос – значит выявить ту систему факторов, действие которых приводит к желаемым результатам. Субъективно, на уровне сознания, эти факторы выступают в виде истинного знания об объективных законах жизни, представляющих собой определенную конфигурацию природных, социальных и индивидуальных необходимостей. Познание этих необходимостей, получение знания о них и использование его, обеспечивает нашу свободу. Процесс свободы или свобода как процесс – это и есть самореализация.

При этом отметим то, что успехи каждого человека, в силу его уникальности, неповторимости, имеют индивидуальный характер, а продуктивное использование чужого опыта может быть только в случае творческого к нему подхода.

В свободной деятельности человека происходит использование множества объективных законов бытия. Объективные законы что-то или разрешают, или что-то запрещают, т. е. заключают в себе определенные объективные требования к человеку как субъекту деятельности.

В использовании объективных законов бытия, осуществляемом через разного рода нормативное знание, есть нечто общее, инвариантное, повторяющееся во всех видах деятельности, что мы предлагаем назвать законами, формулами или рецептами успеха.

Законы успеха – это общее нормативное знание, использование которого предписывает стратегию действия, определяющую то, что мы можем и должны делать, чтобы в процессе деятельности достигнуть положительных результатов и чего делать не должны, чтобы не потерпеть поражения. Нормативное знание отвечает на вопрос: «Как достигнуть цели?»

Таким образом, законы, формулы успеха – это такое знание, которое связывает объективные законы жизни с достижением положительных результатов, превращая истинные знания объективных законов силы в наши собственные законы успеха.

Первый закон успеха сформулируем так: определение своих желаний.

Определение желаний, как первая формула успеха, одновременно есть первый шаг к достижению успеха в процессе самореализации. В основании наших желаний лежат потребности. В желаниях выражается субъективное стремление удовлетворить ту или иную потребность. Но существуют потребности-желания и потребности-необходимости¹. Потребности-желания обычно удовлетворяются легко, а потребности-необходимости удовлетворяются с большим усилием, вследствие чего нередко возникают противоречия между тем, что делать нужно и тем, что делать не хочется.

К успеху ведет только относительное согласие между желаниями, отсутствие между ними конфликтов. При этом,

¹ См. подробнее: *Байлук В. В.* Самопроектирование. С. 28.

многие наблюдения свидетельствуют, что наличие у людей несовместимых желаний скорее правило, чем исключение.

К успеху в самореализации ведут только ясные желания, когда имеет место четкий ответ на вопрос: «Чего Я желаю?» и только положительные желания, благие намерения при наличии между ними определенного согласия.

Желания должны отличаться определенной силой воздействия. Сильное желание – это страсть, стойкое, всеохватывающее чувство, доминирующее над другими побуждениями человека и приводящее к сосредоточенности на предмете страсти его устремлений и сил.

Человек от животного отличается безграничностью своих потребностей, ибо всякая удовлетворенная потребность, как правило, порождает новые потребности, более высокие. Одновременно многие потребности воспроизводятся, хотя формы удовлетворения их меняются. Так как потребности могут быть как истинными, так и ложными, то самореализация личности предполагает выбор только тех потребностей, желаний, которые являются истинными, разумными. Разумными являются те потребности, удовлетворение которых способствует развитию подлинно человеческих качеств (стремление к поиску истины, потребность в красоте, в делании добра, творческом развитии и т. д.). Разумные потребности не должны противоречить нравственным нормам, причинять вред другим людям. Разумность потребностей, желаний определяется и тем, что возможности удовлетворения всех человеческих потребностей ограничены имеющимися природными ресурсами. Правда, последнее относится прежде всего к естественным, витальным потребностям человека (потребностям в пище, одежде и т. д.). Что же касается потребностей личности в творческом развитии, самосовершенствовании, то они в известном смысле безграничны.

Второй закон успеха – ясность целей. Достижение желаемого предполагает постановку цели, представляющую собой конкретный идеальный образ желаемого. Но к успеху ведет не всякая цель, а только та, которая соответствует истинным желаниям, тому, что мы хотим получить на самом деле и которая является четко, ясно сформулированной.

Что же касается ясности целей, которые ставит личность, то она всегда предполагает их истинность. Не будет преувеличением сказать, что ясная цель гарантирует достижение успеха примерно на 50 %, ибо четко указывает направление деятельности, определяет жизненный путь, а также предопределяет выбор необходимых для достижения ее средств и условий.

Значение ясности целей, зримого конкретного представления будущего результата деятельности и в том, что они способны возбуждать энтузиазм, быть источником вдохновения и воодушевления. Источником энтузиазма является реалистичность целей, не исключающая оправданного риска. Основанием же реалистичности целей является наличие реальных возможностей их достижения.

Четкое определение жизненных целей и стремление к воплощению их в жизнь является неременным условием душевного здоровья людей. В основе «терапии реальности», с помощью которой американский психиатр Уильям Глассер и его последователи вернули к нормальной жизни немало людей, было убеждение в том, что психические нарушения возникают из-за неспособности людей правильно определить свои цели или хотя бы сформулировать их. Пациенты У. Глассера, как правило, часто меняли направление своей деятельности и никогда ничего не доводили до конца. В отличие от психоаналитиков фрейдистской школы, У. Глассер решительно отказывался от долгих разборов «проблем» больных. Вместо этого он задавал вопрос: «Что вы сейчас намерены делать?» В соответствии с «терапией реальности» врач должен был подтолкнуть больного к осознанию своих целей и их реализации.

Третий закон успеха – выделение приоритетов. Само-реализующийся человек ставит десятки разнообразных целей, которые по своей значимости различны. Поэтому постановка целей предполагает их разделение на приоритетные и неприоритетные (цели «А» и «Б»); значимые, менее значимые и малозначимые (цели «А», «Б» и «В»). Следует помнить принцип Парето, гласящий, что внутри группы или множества малые части обнаруживают намного большую значимость, чем соответствует это относительному

удельному весу их в группе. Это значит, что в структуре наших целей сравнительно небольшая их часть обладает намного бóльшей значимостью, чем намного бóльшая часть их (соотношение 80 : 20).

При этом приоритеты следует выделять как в целостной самореализации, так и в отдельных ее видах. Ясно, что на каждом этапе жизни конфигурация целей «А» и «Б» и «А», «Б» и «В» будет разная. Аксиологический подход к целям уберегает нас в процессе достижения от подмены целей существенных целями несущественными, смысложизненных целей целями текущими.

Четвертый закон успеха – определение положительных ценностных ориентаций. Ориентация на ценности – это ориентация на то, без чего он не мыслит полноценной жизни. Ориентация на определенные ценности фактически совпадает с конечными целями человека, его идеалами, поэтому ценностные ориентации определяют стратегию жизни и смысл ее.

Ценности человека выступают духовными опорами, помогая устоять перед лицом жизненных испытаний. Они также определяют его оценочное, аксиологическое отношение к себе и к миру.

Каждый человек, выбирая те или иные ценности, обычно, осознанно или неосознанно, выстраивает определенную систему ценностей. Верховной ценностью в жизни самореализующегося человека является сам процесс самореализации и его результат (благо для себя и благо для общества), достигаемые посредством ориентации на такие ценности как истина, добро, красота, польза, здоровье, демократия, право, духовный плюрализм, постоянное развитие телесных и духовных сил и их совершенствование, труд, любовь, семья.

Самореализовать себя в жизни, свою уникальность – значит выполнить свое земное предназначение. Ценностные ориентации при проявлении в качестве основных мотивов в достижении краткосрочных, среднесрочных и долгосрочных целей (от нескольких месяцев до нескольких лет) становятся важнейшими источниками энтузиазма и вдохновения.

В том, что касается достижения успеха, в большинстве ситуаций мотивация ценится по меньшей мере наравне с интеллектуальными навыками, отмечает Роберт Штернберг. Именно мотивацией можно объяснить индивидуальные различия в уровне достигаемого успеха. Одни люди черпают мотивацию из внешних источников – из одобрительного отношения равных себе, вследствие стремления добиться признания или денежного вознаграждения и т. п. Для других она имеет внутренние корни, проистекая из собственного чувства удовлетворения от хорошо сделанной работы. У большинства людей мотивация в разных пропорциях обеспечивается, как изнутри, так и извне. Каким бы ни был источник мотивации, он имеет немаловажное значение для достижения успеха.

В целом же, по-видимому, предпочтительнее ситуация, когда мотивация исходит изнутри, а не извне. Связано это с тем, что внешние источники имеют тенденцию проявлять непостоянство¹.

Пятый закон успеха – использование всех возможностей. Если наши цели являются выражением того, чего мы желаем и что должны делать, то возможности – выражение того, что мы можем, как должны того достигать, чего желаем. Возможности каждого человека, даже самого обыкновенного, поистине безграничны. Богатство их определяется, с одной стороны, универсальностью каждого человека, а с другой – непрерывным развитием общества, появлением все новых и новых знаний, сфер общественной деятельности, а также стремлением к саморазвитию и самосовершенствованию. При этом саморазвитие и самосовершенствование – это прежде всего поиск новых возможностей для достижения целей и новых сочетаний их конфигурации.

Следует отметить, что люди чаще всего обладают гораздо большими возможностями, чем они в это могут поверить. Поэтому постоянно надо познавать свои возможности, искать ответ на вопрос: «На что я способен?»

Возможности – это факторы, действие которых обеспечивает достижение целей, успех. Если все цели соизмеримы с возможностями, то они, цели, являются реальными,

¹ См.: Штернберг Р. Дж. Интеллект, приносящий успех. Мн., 2000.

если нет, то они являются абстрактными, иллюзорными и попытки достижения их связаны с неоправданным риском и ведут к авантюризму.

Все факторы, явления, действие которых обеспечивает достижение целей, можно разделить на факторы-средства и факторы-условия. Факторы-средства – это причины (взаимодействия), действие которых вызывает желаемое следствие, результаты, а факторы-условия – это явления, которые следствие непосредственно не вызывают, но без них причина «не работает» и следствие не наступает.

Вопрос о средствах и условиях в процессе самореализации – это вопрос о операциональной или технологической культуре, о том, насколько мы продуктивно, эффективно взаимодействуем с многообразными объектами деятельности наших. Мерилом этой культуры является компетентность. Компетентность (в переводе с латинского означает соответствующий, способный) – это обобщенное название для всех знаний о способах достижения целей, которые мы умеем использовать. Компетентность выражается в способности правильно оценивать складывающиеся жизненные ситуации и принимать в связи с этим такие решения, которые позволяют достигать желаемых результатов. Быть компетентным – значит знать как достичь целей, добиться успеха. Компетентность оберегает нас от чрезмерно рискованных действий, ориентации на получение успеха преимущественно только из рук «госпожи Случайности», на простое везение.

Компетентность характеризует человека во всех видах самореализации, а не только в профессиональной. При этом мерилom самореализации является не то, сколько использовали мы тех или иных возможностей, а то, максимально ли использовали мы возможности свои и насколько эффективно использовали.

Шестой закон успеха – обязательность планирования. Планирование – это процесс составления планов, в которых определяется: когда я должен достигнуть тех или иных целей, в течение какого времени, в какой последовательности необходимо совершать действия, в каком темпе должен осуществлять я свою деятельность и где.

При этом определение пространственных параметров деятельности («Где?») предполагает также учет свойств и состояний жизненного пространства (ландшафта местности, площади квартиры или садового участка, транспортных возможностей, состояния атмосферы, гидросферы и биосферы, особенностей социального пространства). Существенное значение имеет также учет природных, социальных и индивидуальных ритмов. Принципиально важно отметить, что даже самые замечательные цели без привязки к конкретному времени и пространству – это не цели, а иллюзии.

Планирование обязательно для любой деятельности, но в процессе самореализации оно абсолютно обязательно. Без плана человек похож на корабль, плывущий по «морю» времени и пространства без штурвала.

Седьмой закон успеха – поиск альтернатив. Поиск альтернатив (альтернатива в переводе с французского означает один из двух) предполагает поиск разнообразных возможностей для достижения целей и разработку различных вариантов проектов, различных моделей своего Я-идеального с целью выработки оптимального варианта не только с точки зрения целей, мотивов, средств и условий, пространственно-временных параметров, но также и учета тех последствий, которые вызовет реализация проекта. Поэтому разработка различных альтернатив будущего – это путь к достижению больших результатов при использовании меньшего количества ресурсов, при меньшей плате за них, при меньших потерях. Нельзя допускать того, чтобы полученный результат выступал в виде «кадмовой победы» или «пирровой победы».

При этом принципиально важно осознавать тот факт, что никто в данных конкретных условиях никогда не в состоянии реализовать абсолютно все свои возможности. Реализуя одни возможности, мы, как правило, одновременно накладываем ограничения на реализацию других и отказываемся от реализации третьих. Поэтому определенные потери, определенная плата неизбежны при достижении успехов в любом деле. Важно только, чтобы потери, плата были минимальными.

Восьмой закон успеха – оптимальный выбор и своевременность принятия решения.

Способность человека к свободному выбору в принятии решения – уникальная способность и величайшее преимущество перед всеми другими живыми существами. Вся наша жизнь – это результат, прежде всего, тех предпочтений, которые мы осознанно выбрали в прошлом, а значит то, каким будет наше будущее, зависит от того, какой мы сделаем выбор сегодня, какое примем решение, чему отдадим предпочтение. И если мы способны выбирать и принимать решения со знанием дела, наше будущее всецело зависит от нас.

При этом истинным будет только тот выбор, который определяется подлинной нашей природой (нашими Я-инвариантным и Я-сущностным, нашими истинными потребностями и возможностями). В противном случае приспособленчество, подражательство неизбежны.

Принятие решения – это превращение лучшего, оптимального варианта проекта в директиву для себя самого, в обязательство перед самим собой. Поэтому принятое нами решение становится индивидуальным законом, который мы обязаны неукоснительно выполнять. Основными требованиями, предъявляемыми к принимаемому решению являются: обоснованность, своевременность принятия и решительность при принятии. Так как любое принимаемое решение характеризуется известной неопределенностью, то выполнение его всегда в большей или меньшей степени связано с риском.

Но оправданным является только рациональный или обоснованный риск. Противоположным рациональному риску является авантюра, представляющая собой сомнительное действие, начатое без учета реальных сил, условий, возможностей, в расчете на случайный успех.

Мысли в виде принятого решения становятся полными хозяевами нашего внутреннего мира и всегда так или иначе воспроизводят себя во внешних действиях, во внешнем мире.

Способность каждого человека делать свободный выбор и принимать обоснованные и своевременные решения –

важнейшая человеческая способность, которую необходимо развивать постоянно.

Девятый закон успеха – творческое отношение к жизни. Самореализация возможна только через творчество. В основе творчества лежит способность человека к продуктивному воображению. Подлинной лабораторией творчества, в которой разрабатываются все идеальные модели жизнетворчества, является самопроектирование, начинающееся с постановки ясных целей и завершающееся своевременным принятием решений. За разработкой идеальных моделей изменения себя и внешних жизненных обстоятельств следует их претворение в жизнь. Поэтому развитие творческой, креативности посредством самопроектирования – основа основ жизненных успехов.

На процесс творчества, как процесс создания нового, влияют все проявления жизнедеятельности и ее условия, но на первое место среди факторов детерминации творчества, следует поставить непрерывное познание мира и себя самого.

Развитие креативности, обеспечивается использованием в познании мира и себя самого, прежде всего, следующих принципов теории познания: принципа единства предметного, ценностного и технологического аспектов познания (знания); принципа единства эмпирического (чувственного) и концептуального (рационального) познания; принципа единства веры и сомнения; принципа единства интуитивного и дискурсивного; принципа единства познания и практики; принципов диалектической методологии (принципов объективности познания, противоречивости познания, системности, развития, детерминизма и континуальности пространства и времени).

Творчество, понимаемое как жизнетворчество, всегда связано с качественно-количественными изменениями.

Для творческой личности полезно знать «Девять заповедей», предложенных вниманию новаторов изобретателем Л. И. Чернышевым:

1. Не спеши критиковать недостатки, если не знаешь, как их устранить (не будь правдолюбом в кавычках).

2. Удостоверься в новизне твоего предложения (не будь прожектором).
3. Убедись в ценности предлагаемой идеи для коллектива, общества.
4. Убедись в наличии условий для осуществления идеи, если их нет, создавай условия сам, хотя бы в пределах своей деятельности (не будь Маниловым).
5. Не падай в обморок, встретив препятствие. Учти, не будь отживающего и борьбы с ним нового, не требовались бы ни идеи, ни новаторы, то есть сам ты.
6. В стратегии будь «максималистом», а в тактике «минималистом». Тогда не остановишься на полпути ради сиюминутного успеха и избежишь разочарований.
7. Откажись от иллюзий. Никто не обязан делать твое дело за тебя. И будь мужчиной – не выклянчивай помощи. В ней нуждаются лишь утопающие, погорельцы и никак не могущие подняться сами. Идея – твое детище, и на тебе главная ответственность за ее судьбу:
8. Познай самого себя, все свои достоинства и недостатки, чтобы твою оборону никто не мог разрушить, а атаки завершались победой.
9. Познай противников твоей идеи и их окружение, возьми в расчет их сильные и слабые качества, чтобы противников сделать нейтралами, нейтралов – союзниками, вовлечь свой коллектив в реализацию идеи и усилить этим его перестройку¹.

Десятый закон успеха – вера в себя, оптимизм. Уверенность в себе – это переживание человеком своих возможностей, как адекватных тем задачам, которые перед ним стоят в жизни, так и тем, которые ставит он перед собой сам. Непосредственное основание веры в себя – оптимистическая вероятная установка, связанная с позитивным восприятием будущего своего, с ожиданием положительных результатов. Непосредственным основанием веры в себя является также хорошо обоснованный план, проект будущей деятельности, а также наши прежние успехи.

¹ См.: Таранов П. С. Формулы смысла. М., 1998.

Считается, что вера относится к одному из самых сильных человеческих чувств, ибо является катализатором всех наших психических, физических и духовных сил, основным источником энергии при достижении успеха.

Если мы уверены, что сможем осуществить задуманное, то рано или поздно нам откроется способ, которым это можно осуществить.

Уверенность человека в себе поддерживает знание и осуществление многих личных прав, которые отличаются от прав юридических. За защитой этих прав мы не вправе обращаться к закону, а рассчитывать можем только на себя, на собственные возможности. Американский психолог С. Келли к таким правам относит:

- право быть одному;
- право быть независимым;
- право на успех;
- право быть выслушанным и принятым всерьез;
- право получать то, за что платишь;
- право иметь права, например, право действовать в манере уверенного в себе человека;
- право отвечать отказом на просьбу, не чувствуя себя виноватым или эгоистичным;
- право просить то, чего хочешь;
- право делать ошибки и быть ответственным за них;
- право не быть напористым.

Несколько иной список подобных прав составлен американским психологом К. Д. Заслофф. Вы имеете право:

- иногда ставить себя на первое место;
- просить о помощи и эмоциональной поддержке;
- протестовать против несправедливого обращения при критике;
- на свое собственное мнение и убеждения;
- совершать ошибки, пока не найдете правильный путь;
- предоставить людям решать свои собственные проблемы;
- говорить: «НЕТ, спасибо», «извините, НЕТ»;
- не обращать внимание на советы окружающих и следовать своим собственным убеждениям;

- побыть одному (ой), даже если другим хочется вашего общества;
- иметь свои собственные чувства независимо от того, понимают ли их окружающие;
- менять свои решения или избирать другой образ действий;
- добиваться перемены договоренности, которая вас не устраивает¹.

Одиннадцатый закон успеха – единство слова и дела.

Любой проект, даже самый замечательный, только тогда имеет смысл и значение, когда своевременно претворяется в жизнь, материализуется в практике. При этом почти автоматический переход от слова к делу, от мысли к действию имеет место только тогда, когда мы убеждены, что делать должны то, что требует от нас проект. Убеждение выступает здесь как установка на действие, как готовность действовать.

Двенадцатый закон успеха – единство чувств, интеллекта и воли.

Своеобразным реализатором закона единства слова и дела, мысли и действия является закон единства чувств, интеллекта и воли. Между тремя силами духа – чувствами, интеллектом и волей имеет место относительное равновесие только тогда, когда в чувствах выражается сила желаний и уверенность в успехе, когда интеллект обеспечивает разработку и обоснование проектов и когда воля, опираясь на чувства и интеллект, обеспечивает претворение идеального замысла в жизнь. При этом относительное равновесие, «согласие» между чувствами, интеллектом и волей складывается, во-первых, из относительного равновесия между чувствами и интеллектом. Элементарный цикл человеческой жизнедеятельности всегда начинается с чувств и эмоций, так как они выступают первичным источником информации о потребном и непотребном для нас, являются выражением желаний. Проявление эмоций в качестве духовной силы выражается в том, что они полностью или частично определяют наш целевой поиск,

¹ Прихожан А. М. Психология неудачника. Тренинг уверенности в себе. М., 1999. С. 148–149.

а значит, и весь процесс самопроектирования. Так как чувства и эмоции являются аккумуляторами энергии, то они играют огромную роль не только в постановке целей, но и в осуществлении самой деятельности по достижению их и в преодолении встречающихся на пути ее препятствий. Но воздействие чувств и эмоций на жизнедеятельность, особенно такого проявления их как страсти, нуждается в контроле интеллекта, ибо в противном случае возникает опасность быть захлестнутым эмоциями и непредсказуемости поведения.

Но интеллект в процессе оценочной деятельности сам является продуцентом чувств и эмоций. Поэтому позитивные мысли-оценки вызывают положительные чувства, а негативные мысли-оценки – отрицательные. Вследствие этого, задача состоит в том, чтобы в отношении к будущему доминировало позитивное мышление, ибо только соответствующий мышлению этому позитивный настрой способен привести к успеху.

Относительное равновесие между силами духа, во-вторых, складывается из относительного равновесия, с одной стороны, между интеллектом и волей, а с другой – волей и чувствами. Для достижения успеха недостаточно ни хорошо разработанного, продуманного проекта, ни сильных желаний и чувств. Необходимо еще, чтобы замыслы и желания слились с волей, обрели форму реальных усилий по совершению деятельности, что предполагает самопринуждение и разного рода самоограничения. Именно посредством воли осуществляется переход от мыслей к действиям и чувства превращаются в продуктивную двигательную силу поведения. При этом между волей и чувствами имеет место своеобразная обратнопропорциональная зависимость: если мы, например, работаем радостно и с вдохновением, то мы работаем легко и у нас нет необходимости себя принуждать к работе усилием воли; и наоборот, чем процесс деятельности доставляет нам меньше наслаждения, тем требуется больше усилий для достижения успеха.

Кроме того, преодоление посредством волевых усилий разного рода препятствий на пути к достижению цели,

в том числе и своих собственных недостатков, усиливает чувства, укрепляет уверенность в себе.

Воля требует отказа от бесчисленных жизненных соблазнов, мешающих движению к цели, она мобилизует физические и духовные возможности на преодоление трудностей.

Тринадцатый закон успеха – целеустремленность. Целеустремленность – это настойчивость, упорство, твердость в достижении цели, это движение к разумной цели, несмотря на поражения, неудачи, препятствия. В основе целеустремленности лежит прежде всего сила воли. Но целеустремленность «питается» также силой желаний, ясностью «целей», хорошей обоснованностью плана, уверенностью в себе, а также самоконтролем. Своеобразным интегральным показателем целеустремленности является доведение всякого разумного дела до победного конца.

Отметим, что целеустремленность в процессе самореализации понимается не как достижение поставленных целей любой ценой, а только как такое достижение их, которое сочетается не только с заботой о себе самом, но и с пользой для других или по крайней мере с ненанесением им вреда.

Четырнадцатый закон успеха – регулярность. Регулярность – это систематичность, упорядоченность движения к достижению поставленных целей посредством постоянного выполнения маленьких задач, это ритмичность в осуществлении различных видов активности нашей.

Пятнадцатый закон успеха – признание и исправление ошибок, заблуждений. В силу многих причин ни один человек в своей жизни избежать ошибок не может. Ошибки – это заблуждения, а заблуждения – это неистинные знания, неверное сознание. Именно неистинное сознание (мысли и чувства) – причина всех неудач.

К ошибкам относиться по-разному можно: отнести можно как причине неудачи и на этом заикнуться, а можно отнести как к уроку, который обогащает жизненный опыт. При этом очень важно осознать тот факт, что любые ошибки – это не конец жизни, а всего лишь промежуточный результат деятельности. Ошибки должны анализиро-

ваться и использоваться для продвижения к цели, а не для того, чтобы в очередной раз иметь возможность бросить все и удовлетворенно переживать неудачи. Посредством честного анализа ошибок можно превратить их в положительный опыт.

Значимость ошибок наших состоит прежде всего в том, что они стимулируют поиск новых путей достижения целей и приводить могут к открытию совершенно новых возможностей.

Шестнадцатый закон успеха – самоорганизация и самодисциплина.

Самоорганизация и самодисциплина в процессе самореализации обеспечивается строгим следованием принятому плану, технологиям достижения цели. Поэтому внешняя дисциплина предполагает внутреннюю дисциплину (дисциплину ума и чувств).

Дисциплиной обеспечивается упорядоченность самореализации и противостояние хаосу, беспорядку индивидуального бытия в виде неожиданных воздействий факторов внешней и внутренней среды, препятствующих достижению поставленных целей (разного рода соблазны, слабости характера нашего и т. д.).

Организация и дисциплина в руках человека – огромная сила. Организованный и дисциплинированный человек всегда делает намного больше и лучше, чем неорганизованный и недисциплинированный, он неуклонно и последовательно развивает способности и таланты свои.

Организация и дисциплина – это один из основных механизмов управления самореализацией, обеспечивающий системный характер ее протекания. Но чтобы стать организованным и дисциплинированным человеком и извлекать из этого всевозможнейшие преимущества, необходима постоянная работа над собой.

Семнадцатый закон успеха – самостимулирование. Успешное осуществление самореализации невозможно без самостимулирования. В настоящее время считается доказанным, что уровень нашего интеллекта и творческих способностей находится в прямо пропорциональной зависимости от количества и качества стимулов, которые получает мозг.

Одним из источников этих стимулов является самостимулирование. Самостимулирование представляет собой использование в процессе реализации различных деятельностных Я – психологических, эстетических, нравственных, физических и других технологий, которые увеличивают, усиливают жизненную энергию, мобилизуют скрытые резервы, возможности, силы. Поэтому совершенно необходимо для достижения различных целей (прежде всего жизненно значимых) иметь в своем арсенале определенные самопоощрения. Это может быть: перемена деятельности, чередование приятных видов активности и не очень приятных, это может быть чтение какой-то серии книг, просмотр любимых телепередач или просто слушание в течение какого-то времени радио, катание на лыжах, вечерняя прогулка или другие виды физической активности, это может быть иногда чашка кофе или стакан вина вечером и т. д.

Самостимулирование – один из основных механизмов управления самореализацией. Поэтому для достижения устойчивых успехов в жизни необходимо постоянное совершенствование этого механизма.

Восемнадцатый закон успеха – самоконтроль. Самоконтроль – это непрерывное наблюдение за ходом самореализации (и в целом, и в отдельных ее видах) и оценка ее с точки зрения соответствия получаемых результатов деятельности поставленным целям. При обнаружении расхождений между ними в процесс самореализации вносятся разного рода коррективы. При этом существенно в процессе самоконтроля выделять внешний и внутренний контроль. В психологических исследованиях было показано, что люди различаются по тому, как объясняют они события жизни: влиянием других людей или случая, рока, судьбы (людей таких называют «экстерналами» или «внешне направляемыми», «ориентированными на внешний контроль») или же считают, что все зависит только от них самих (людей таких называют «интерналами», «внутренне направляемыми», «ориентированными на внутренний контроль»). Есть немало людей, у которых та и другая ориентации определенным образом сочетаются. Но самореализующаяся личность –

это не просто немного той и немного другой, а диалектический их синтез. «Чтобы понять актуализацию, нужно прежде всего хорошо разобраться в понятиях – внутреннее руководство и руководство со стороны других. Внутренне направляемая личность ... оказалась со встроенным в раннем периоде жизни психическим компасом – гироскопом, который был установлен и запущен родительским влиянием. Позднее этот гироскоп претерпел дальнейшее влияние со стороны других авторитетных фигур. Внутренне направляемый человек проходит через жизнь независимо с внешней точки зрения, однако все еще подчиняясь этому внутреннему направлению. Источник его руководства внедрен ранее, и им управляет небольшое число принципов... Опасность избытка внутреннего руководства состоит в том, что индивид может стать нечувствительным к правам и чувствам других и может почувствовать, что может манипулировать ими авторитетно по причине своего собственного внутреннего чувства «правоты»... Личность, направляемая другими, из-за страхов и сомнений со стороны его родителей в отношении того, как его вырастить, оказалась мотивированной развить радарную систему, чтобы получить сигналы от значительно более широких кругов... его первичное чувство во склоняется к страху перед сменяющимися друг друга голосами «авторитетов» или перед любым пристальным взглядом. Опасность руководства со стороны других состоит в том, что манипуляция как в форме угрождения другим, так и в форме обеспечения постоянного принятия становится его первичным методом отношения.

Самоактуализирующая личность имеет тенденцию быть менее зависимой... как в крайностях внутреннего руководства, так и в крайностях руководства со стороны других. Ее можно характеризовать как имеющую более автономную самоподдерживаемую или бытийную ориентацию. Она руководима другими там, где она до некоторой степени должна быть чувствительна к человеческому одобрению, расположению и доброй воле, но источник ее действий по существу – это внутреннее руководство. Этот человек руководим в большей степени внутренне, но его свобода не завоевана бунтом или нажимом на других или

борьбой с ними. Он полностью выходит за пределы внутреннего руководства с помощью критической ассимиляции и творческого развития своих прежних принципов жизни. Он открыл внутренний вид жизни, который дает ему уверенность»¹.

Девятнадцатый закон успеха – быть самим собой. Это значит быть личностью, быть самостоятельным, сохранять свою уникальность, жить своим умом. Выполнение закона этого возможно только при условии хорошего знания себя: знания своего Я-инвариантного и Я-сущностного, знания своей натуры, знания своих достоинств и недостатков, своих истинных потребностей и возможностей. Объективное, истинное познание себя – основание принятия себя и любви к себе.

Господствующие в обществе культура, образ мыслей, менталитет, а также положительные и отрицательные оценки нас другими людьми, организациями и обществом и даваемые ими разного рода советы, рекомендации требуют того, чтобы свою жизнь мы строили в соответствии с указанными предписаниями. Но сущность каждого человека включает в себя не только общественную природу, его социальную универсальность, но и уникальность. Поэтому каждый человек должен стремиться жить не только в согласии с обществом, родными и близкими, но и в согласии с самим собою. И противоречие здесь неизбежно. Разрешение его состоит в следующем: каждый человек, исходя при проектировании своего Я-идеального из истинных потребностей и возможностей, должен ко всем господствующим в обществе и в конкретной среде ценностям, рекомендациям, советам, мнениям, оценкам, прогнозам относиться критически, творчески и включать в свои проекты, только то, что соответствует Я-инвариантному и истинному Я-сущностному.

Быть самим собой – значит считаясь с предписаниями общества, с другими людьми, жить своей жизнью, жить своим умом, быть неконформистом.

Двадцать первый закон успеха – равновесие, мера во всем. Важнейшее условие успеха – поддержание в жизне-

¹ Шостром Э. Человек – манипулятор. М., 1978.

деятельности относительного равновесия, гармонии. Спокойствие и душевная гармония определяются не отсутствием проблем, а стремлением соблюдать в соотношении разнообразных противоположностей жизни определенную меру. Касается это, прежде всего, соотношения между такими противоположностями жизнедеятельности, как деятельностные Я: профессиональное Я, общественно-политическое Я, семейное Я, концептуальное Я, оздоровительное Я и т. д. Все они в архитектонике жизни в зависимости от складывающихся жизненных обстоятельств должны занимать вполне определенное место и «потреблять» вполне определенную часть времени жизни. Поддержание определенного равновесия необходимо также в отношении к своему прошлому, настоящему и будущему, между чувствами, интеллектом и волей, между трудом и отдыхом, напряжением и релаксацией, общением и обособлением, субъективным и объективным, выражающемся в отношении к приятным и неприятным событиям. При этом, как отмечают психологи, большинство огорчений и душевных терзаний возникает из-за того, что наша реакция чрезмерна и не вполне адекватна ее породившему событию.

Равновесие не имеет ничего общего с покоем, который древнегреческие философы называли атараксией (невозмутимость, состояние душевного покоя) и, тем более, с застоем. Более того, само постоянное стремление к поддержанию равновесия между неравновесными, асимметричными противоположностями жизни есть важнейшая форма проявления творческого отношения к жизни, высший показатель управляемости собой. Субъективная сторона равновесия выражается в таких характеристиках как внутренняя гармония, душевное благополучие, спокойствие, уравновешенность. Противоположностью равновесию, гармонии и является неравновесие, дисгармония, субъективно проявляющаяся в переживаниях чувства тревоги и страха, в неравновесности, нервном, перевозном беспокойстве.

Двадцать второй закон успеха – ответственность за жизнь. Готовность нести ответственность за все действия и последствия – это высшая точка процесса самореализации, ибо ответственность выступает как своеобразная интегра-

ция, фокус использования всех приведенных выше законов успеха.

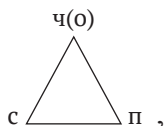
Отвечать за свои действия перед обществом, другими людьми и перед самим собой может только человек, поставивший ясные цели, хорошо продумал план деятельности, самоорганизован и самодисциплинирован, уверен в себе, регулярно осуществляет контроль за деятельностью и т. д. При этом всегда надо помнить, что согласно когнитивной терапии, мы всегда несем ответственность и за чувства свои, свои переживания. Ни события жизни, ни ее обстоятельства сами по себе проблемой не являются. Проблемой является только то, как мы относимся к событиям и обстоятельствам, как мысленно их оцениваем.

Самореализоваться – значит за все в жизни брать ответственность на себя и не искать виновных и оправданий.

2.2. Ситуации успеха в учебной деятельности

Проблемам эмоционального состояния человека посвящено множество работ, так как эмоции выступают одним из главных механизмов внутренней регуляции психической деятельности и поведения. Эмоции человека сложны и многогранны, поскольку в них находят свое выражение не только самоощущение в физиологическом смысле, но и общественные связи человека, его миропонимание, мировоззрение, его отношение к поступкам и высказываниям других людей. Поскольку эмоциональное насыщение организма является его важной врожденной и прижизненно развивающейся потребностью, то и в учебной деятельности школьника следует опираться на его эмоциональную сферу.

Кроме того, в простейшей структуре личности эмоции и отношения являются рядоположенными явлениями:



где с – сознание; ч – чувства; о – отношения; п – поведение, то воспитание отношений удобнее было бы осуществлять через развитие чувственной (эмоциональной) сферы.

В процессе учения у школьника возникают различные эмоции и чувства. Одни обогащают деятельность, усиливают интерес к ней, другие вызывают равнодушие и неприязнь к делу. Непосильные трудности, постоянные неудачи и промахи, обидные замечания не только огорчают и разочаровывают ученика, но и могут привести к полной потере интереса к школе.

Безусловно, учитель должен главным образом ориентироваться на положительное подкрепление учебной деятельности школьника, на то, чтобы вызвать и поддержать у него положительный эмоциональный настрой в процессе учебной работы.

Учение только в том случае приносит удовлетворение, радость, воодушевление, если оно сопровождается успе-

хом. Поэтому педагог должен позаботиться о том, чтобы организуемая деятельность скрывала в себе ситуацию успеха.

Американский психолог У. Глассер, имеющий многолетний опыт работы с детьми-«неудачниками», пишет: «Независимо от количества прошлых неудач, происхождения, культуры, цвета кожи или уровня материального благосостояния человек никогда не преуспеет в жизни в широком смысле слова, если однажды не познает успеха в чем-то для него важном... Если ребенку удастся добиться успеха в школе, у него есть все шансы на успех в жизни»¹.

Автором феномена «ситуация успеха» является А. С. Белкин, который разводит понятия «успех» и «ситуация успеха» следующим образом: «Ситуация – это сочетание условий, которые обеспечивают успех, а сам успех – результат подобной ситуации»². «С педагогической точки зрения ситуация успеха – это такое целенаправленное, организованное сочетание условий, при которых создается возможность достичь значительных результатов в деятельности как отдельно взятой личности, так и коллектива в целом»³.

Эмоции успеха в учебной деятельности школьников имеют огромную силу, на что указывают высказывания многих педагогов:

«Успех окрыляет ребенка, способствует выработке у него инициативы, уверенности в своих силах, обеспечивает впоследствии формирование характера борца, верящего в свои силы» (Ю. Е. Лукоянов)⁴.

«...Даже разовое переживание успеха может коренным образом изменить психологическое самочувствие ребенка, резко изменить ритм и стиль его деятельности, взаимоотношений с окружающими» (А. С. Белкин)⁵.

«Переживание успеха приходит тогда, когда сумеешь преодолеть себя, свое неумение, незнание, неопытность.

¹ Глассер У. Школы без неудачников. М.: Прогресс, 1991. С. 17–18.

² Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создать. С. 30.

³ Там же. С. 31.

⁴ Лукоянов Ю. Е. Если вашему ребенку трудно учиться. М.: Знание, 1980. С. 62.

⁵ Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создать. С. 30.

Личность ребенка словно вырастает в успехе, в то время как неудачи заставляют его скукоживаться, сворачиваться, замыкаться от сознания своей второсортности» (Н. Е. Щуркова)¹.

«...Успех в деятельности воодушевляет и окрыляет человека, усиливает интерес к ней» (Э. Ш. Натанзон)².

«Успех в учении – единственный источник внутренних сил ребенка, рождающих энергию для преодоления трудностей, желание учиться» (В. А. Сухомлинский)³.

«Успех, радость – витамины учения. Конечно, и без них ребенок может учиться, но приносит ли такое учение пользу, усваивается ли умственная пища?» (Ш. А. Амонашвили)⁴.

Так, ситуация успеха – это такое целенаправленное сочетание психологопедагогических приемов, которые способствуют осознанному включению каждого учащегося в активную учебную деятельность в зависимости от индивидуальных возможностей, обеспечивают положительный эмоциональный настрой учащихся на выполнение учебной задачи и адекватному восприятию результатов своей деятельности.

В конечном счете, «успех в труде – это основа взаимопонимания между учителем и учениками, между родителями и детьми, учителями и родителями, а значит, единства действий и воспитательных усилий школы и семьи»⁵.

Таким образом, поскольку межличностные отношения опосредствованы деятельностью, ее ценностями, содержанием и организацией, то, несомненно, именно успешная деятельность является залогом развития отношений высокого порядка, т. е. отношений сотрудничества.

В данном случае необходимо ввести уточнение по поводу использования термина «успешность». Мы выделяем субъективную и объективную успешность деятельности.

¹ Щуркова Н. Е. и др. Новые технологии воспитательного процесса. М.: Новая школа, 1993. С. 38.

² Натанзон Э. Ш. Трудный школьник и педагогический коллектив. М.: Просвещение, 1984. С. 54.

³ Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. С. 158.

⁴ Амонашвили Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. С. 213.

⁵ Лысенкова С. Н. Когда легко учиться. С. 170.

Можно быстро и качественно выполнить заданное упражнение, блестяще решить задачу, виртуозно исполнить музыкальное произведение и не затратить при этом минимальных усилий. Такая деятельность будет иметь объективную успешность, так как высокий результат деятельности отмечен только сторонним наблюдателем. Легкий успех не приносит удовлетворения. «Неудача порождает большую беспомощность, чем успех. Но даже успех, который не получает внутреннего объяснения, может вести к проявлению выученной беспомощности вплоть до эмоционального дефицита – появления тревоги»¹. Таким образом, объективная успешность деятельности не является ситуацией успеха, так как качественность исполненного не есть результат физического и психического напряжения субъекта деятельности.

Успех не должен достигаться слишком быстро, без достаточных усилий, а главное – успех не должен быть полностью гарантирован еще до начала всяких усилий, ибо такая гарантия убивает поисковую активность. Достижение цели должно быть связано с преодолением препятствий, но сами они должны быть преодолимы.

О значении приложения учащимися усилий в учебной деятельности неоднократно говорил В. А. Сухомлинский: «В юной душе не должна даже зародиться мысль о том, что учение – легкое дело.

Ежедневно, на каждом уроке, ученик должен что-то добывать своими усилиями – это не только правило дидактики, но и важнейшая закономерность воспитания. У лучших учителей желание питомцев узнать и знать никогда не угасает потому, что они всегда чувствуют себя добывателями знаний, переживают чувство гордости от того, что они, думая, работают»².

Одни дети учатся легче, быстрее и успешнее, с меньшей затратой сил, другие, несмотря на серьезные усилия

¹ Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Пер. с нем. М.: Педагогика, 1986. С. 120.

² Мир детства. Подросток / Под ред. А. Г. Хрипковой. М.: Педагогика, 1989. С. 187.

и большое прилежание, учатся с трудом, не всегда могут усвоить новые знания.

Естественно, что способные дети находят в учебе радость, и к своим успехам они относятся как к закономерному явлению. Однако им может угрожать опасность, так как из-за легкости усвоения учебного материала они могут отвыкнуть от напряжения воли, от усилий, закаляющих внимание, особенно необходимых в старших классах школы. И тогда менее одаренные, но более прилежные, можно сказать, натренированные одноклассники обгонят их даже по любимым ими предметам. Это может случиться из-за того, что подростки, воспринимающие все легко, порой не умеют распоряжаться своими благоприятными данными.

Итак, «...ситуация успеха достигается только тогда, когда сама личность определяет этот успех. Нет ситуации успеха без собственных усилий ученика»¹. Деятельность будет иметь субъективную успешность, если ученик сумел преодолеть свой страх, затруднение, растерянность, неорганизованность, лень и другие негативные факторы. Далее в нашем исследовании речь пойдет только о субъективной успешности.

Необходимо помнить, когда успех достигается ценой особых усилий, возможно появление усталости. Когда школьник сталкивается со слишком трудной работой, не может с ней справиться и терпит неудачу, это может привести не только к угасанию интереса, но и к более серьезным отрицательным последствиям. «Нападая на непреодолимые по возрасту трудности, – писал К. Д. Ушинский, – дитя может потерять веру в свои собственные силы, и эта неуверенность в нем так укоренится, что надолго замедлит его успехи в ученье. Не одно талантливое, нервное и впечатлительное дитя сделалось тупым и ленивым именно потому, что в нем преждевременными попытками подорвана уверенность в своих силах, столь необходимая для человека при всяком деле»².

¹ Шуркова Н. Е. и др. Новые технологии воспитательного процесса. С. 37.

² Ушинский К. Д. Собр. соч. Т. 6. С. 245.

Таким образом, неизменным условием реализации ситуации успеха в деятельности учащихся являются следующие положения:

- учащийся должен приложить усилия для преодоления своего неумения, незнания, неопытности;
- предложенное для выполнения задание должно быть доступным, а трудности должны нарастать постепенно (шаг за шагом, по мере уверенного выполнения учащимися предыдущего задания);
- учитель должен верить в ученика, в его возможности и способности, в оптимистическую перспективу его развития;
- предлагаемая деятельность должна приносить удовлетворение, а для этого необходимо, чтобы она скрывала в себе элементы творчества как созидательного усилия;
- затраченные учеником усилия непременно должны быть оценены учителем, а ученик должен быть уверен в своих возможностях и способностях.

Необходимо особо остановиться на следующем условии. Это снятие страха перед деятельностью, т. е. освобождение ребенка от психологического зажима. Неизменным сопровождением деятельности ребенка должны стать слова учителя: «Не получится – ничего страшного... Давай попробуем, не получится – попытаемся сделать задание другим способом... Это несложно, у тебя получится...» – тогда ребенок освобождается от навязчивого состояния неудачи. К сожалению, в школе чаще происходит нагнетание обстановки: «Это трудная контрольная... С заданием смогу справиться немногие... Этот предмет очень сложный...» и т. п.

Чтобы не обмануть ожидания ребенка, ориентируя его на достижение желаемого результата, кроме выполнения вышеуказанных условий, «педагог обязан сопровождать предложенное для исполнения ясной инструкцией, давая совет, как лучше всего выполнить планируемое»¹.

¹ Щуркова Н. Е. и др. Новые технологии воспитательного процесса. С. 39.

При максимальной активности каждого ученика результаты все же будут различны, но задача педагога в том и состоит, чтобы дать возможность каждому работать в силу своих способностей и индивидуальности.

Важную роль в обеспечении переживания успеха каждым школьником играет педагогическая оценка результата исполненного. Нет необходимости оценивать удачно выполненную работу в целом, оцениванию должна подлежать только одна деталь: интересный прием, необычный способ, оригинальное оформление, самостоятельный поиск и т. д. В этом и будет заключаться истинная заслуга учащегося, его индивидуальность.

Обращаясь к «Словарю русского языка» С. И. Ожегова, устанавливаем, что успех – это: 1) удача в достижении чего-нибудь; 2) общественное признание; 3) хорошие результаты в работе, учебе¹. Здесь налицо сущность и содержание проблемы успеха: желание человека не только слиться с общностью, стать единым с нею, но и быть отмеченным и признанным в ней, получить оценку своих действий.

Таким образом, главное противоречие проблемы успеха состоит в том, что «преобладающей среди всех человеческих потребностей и интегрирующей их является потребность слиться с социумом и одновременно выделиться в нем, стать родовым существом и одновременно уникальным»². Успех как единство признанности и выделенности предстает в таком понимании его природы основной предпосылкой осознания личностью своей собственной значимости.

Еще В. Джемсом выведена формула, по которой самооценка личности определяется как величина, прямо пропорциональная успеху как внешнему социальному признанию и обратно пропорциональная уровню притязаний личности³. Это соотношение выглядит так:

$$\text{самооценка} = \frac{\text{успех}}{\text{притязания}} .$$

¹ Ожегов С. И. Словарь русского языка. М.: Рус. язык, 1988. С. 686.

² Тульчинский Г. Я. Разум, воля, успех: О философии поступка. Л.: Изд-во ЛГУ, 1990. С. 122.

³ Джемс У. Научные основы психологии. СПб., 1902. С. 143.

С «формулой Джемса» перекликаются слова Л. Н. Толстого о том, что ощущение человеком счастья прямо пропорционально тому, что о нем думают и говорят другие, и обратно пропорционально тому, что сам человек думает о себе. Соотношение счастья и успеха в «формуле Джемса» дано довольно упрощенно: человеку для счастья нужно либо добиваться ощутимых жизненных результатов и благ (стремление к успеху), либо снизить уровень собственных притязаний, найти себе тихие радости и на том успокоиться. Но спокойная, размеренная жизнь противоречит самой природе подростка, активного и энергичного. Именно через успехи школьники могут доказать и себе и другим свою значимость. Положительные результаты в учебе дают молодому человеку основание для самоуважения (поскольку доказывают ему, что его ум, способности, трудолюбие достаточно высоко ценятся окружающими) и одновременно выступают для него средством достижения уважения этих окружающих. Таким образом, достижение и признание – два очень важных фактора удовлетворенности учебной.

Однако общеизвестно, что явлениям действительности присущ полярный характер, и в любом из них можно найти противоположности. Следуя одному из основных законов диалектики единства и борьбы противоположностей, понятие «успех» будем рассматривать в паре с понятием «неуспех». «...Подкласс эмоций успеха-неуспеха... служит в качестве того «подсобного» механизма, который подключается по мере необходимости к процессу регуляции деятельности и корригирует на основе учета фактических достижений ее протекание в конкретной ситуации»¹.

Нет необходимости полностью ограждать ребенка от отрицательных переживаний. Их возникновение в учебной деятельности может сыграть и позитивную роль. Эмоции с отрицательной модальностью, например, неудовлетворенность, неудовольствие учат преодолевать трудности, приобщают к поиску новых способов работы, к выдвиганию новых задач, учат анализировать свою деятельность, воспитывают волю.

¹ Вилюнас В. К. Психология эмоциональных явлений. М.: МГУ, 1976. С. 118.

Нельзя забывать, что такие отрицательные эмоции, как обида, страх, зависть, боязнь – производные «неуспеха» – не только дезорганизуют учебную деятельность, но и способствуют развитию угнетенности, апатии, а в конечном счете – возникновению неврозов. Эти эмоции поддерживают у ученика устойчивую «мотивацию избегания».

Постоянные неудачи в учебе снижают самооценку школьника, убеждая его в том, что он неспособный, бестолковый, нерадивый. Однако в этом случае в действие вступают защитные механизмы. Это может быть снижение значимости учения вообще («мне это не нужно, я в институт не собираюсь», «девушке учеба не нужна, я выйду замуж сразу после школы» и т. д.). В этом случае, если ученику не дается какой-либо один предмет, обесцениванию подвергается именно он («кому нужна эта история...»). Очень распространен также прием «сваливания вины на учителя» («он ко мне придирается», «он не умеет объяснять») и выдвижение своих достоинств в противовес школьным неудачам («зато я не зубрила и не подхалим», «я способный, но ленивый»). Самооценку таким образом удается сохранить, но свою значимость приходится доказывать другими способами. Примером этому могут служить роли, которые школьники принимают во внутренней иерархии класса («принцесса», «гад», «пижон», «силач» и др.)¹.

Мы уже говорили о той опасности, которая подстерегает учеников, ориентированных на получение только положительных эмоций, похвалу, эмоциональное благополучие. Это приводит к «прекращению роста учащихся, к застою в учебной работе, к «закрытости» их для развития»².

Таким образом, избыток однотипных эмоций рано или поздно формирует отрицательное отношение к учению, к школе и приводит к обезличиванию отношений в системе «учитель-ученик». Поэтому «ребенку (как и взрослому)

¹ Арутюнян М. Ю., Здравомыслова О. М., Шурыгина И. И. Учитель и ученики: два мира?: Кн. для учителей и родителей. М.: Просвещение, 1992. 158 с.

² Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения. М.: Просвещение, 1990. С. 23.

необходим динамизм эмоций, их разнообразие, но в рамках оптимальной интенсивности»¹.

Эмоции успеха – неуспеха были подвергнуты детальному анализу В. К. Вилюнасом. Он выделил три подгруппы данных эмоций:

- констатируемый успех-неуспех (устанавливает наличие в деятельности реального успеха-неуспеха);
- предвосхищаемый успех-неуспех («возникает при одном восприятии условий, служивших причиной радости и огорчений в прошлом, сигнализирует субъекту о вероятном исходе действий до реального их совершения»);
- обобщенный успех-неуспех («опыт многочисленных радостей и огорчений в прошлом актуализируется в виде предвосхищающих эмоций, по мере накопления обобщается»)².

Данная классификация составлена с учетом ожиданий личности.

В зависимости от интенсивности эмоции успеха-неуспеха могут быть кратковременными–длительными, устойчивыми–непостоянными, значительными–несущественными.

В зависимости от возрастных особенностей, наиболее выраженными будут эмоции у младших школьников, наиболее содержательными – у старшеклассников. Данные варианты эмоций успеха-неуспеха найдут отражение в экспериментальной работе.

Чем старше становится ребенок, тем важнее соблюдать соотношение между успехом и неуспехом: «Комфортные, разнеживающие условия, удовлетворение всех желаний без поиска не менее вредно, чем постоянные удручающие неудачи. Необходимо помнить об опасностях болезни достижения»³.

А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов дают четыре типа объяснения успеха или неуспеха в учебной деятельности.

¹ Фридман Л. М., Кулагина И. Ю. Психологический справочник учителя. М.: Просвещение, 1991. С. 115.

² Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. С. 117–121.

³ Ротенберг В. С., Бондаренко С. М. Мозг, обучение, здоровье. М.: Просвещение, 1989. С. 34.

Это способности, сложность задания, приложенные усилия и везение. Наиболее продуктивным и способствующим внутреннему росту ученика является объяснение успеха или неуспеха достаточностью или недостаточностью его усилий. Успех, объясняемый внешними факторами (легкость задачи, везение), вызывает, как правило, гораздо меньшее чувство удовлетворения и гордости достигнутым, чем успех, приписываемый действию внутренних факторов (способности и усилия). При внешнем приписывании неуспеха эмоциональные переживания стыда и раскаяния уменьшаются, а при внутреннем, напротив, возрастают. Учителя в индивидуальной работе с учащимися должны умело использовать эти эмоциональные особенности восприятия школьниками успеха-неуспеха.

На восприятие учащимися успеха-неуспеха большую роль оказывает мотивация их учения, уровень притязаний, пол, возраст, тип культуры¹.

Уточним само содержание понятия «успех» на каждом этапе взаимодействия учителя и учащихся. На первом этапе (ему соответствует тип отношений «опека») успех выступает как фактор поисковой деятельности учащихся. Для учащихся важен сам факт получения одобрения, похвалы, высокой оценки, приносящей личности некоторую психологическую свободу. Для учителя важным является то, чтобы ученик ощутил вкус победы после многочисленных неудач. Учащийся может быть сориентирован на достижение высокого результата либо ценой подсказки, списывания, зубрежки, случайно удачного ответа, либо благодаря достаточно развитым природным особенностям «схватывания налету», либо добросовестным кропотливым трудом. Первый этап является своеобразным «поисковым», когда успех каждого учащегося обретает ту форму, которая приносит удовлетворение. Опасность данного этапа состоит в том, что успех может обрести негативные формы, когда высокий результат достигается «любой ценой».

¹ Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения; Фридман Л. М., Кулагина И. Ю. Психологический справочник учителя.

По мере становления личности, развития самооценки и самосознания школьник уже не может довольствоваться «результативным» успехом, его не столько интересует успех «вообще», сколько признание его заслуг авторитетными лицами: конкретными учителями, родителями, друзьями. Оказывается, достижение успеха (или неудачи) не всегда оказывают на человека однозначно стимулирующее воздействие. И похвала, и порицание могут способствовать как снижению, так и повышению самооценки и самоуважения школьника. Решающим моментом является не сам факт похвалы или порицания, а авторитетность тех, от кого они исходят. Слова именно авторитетного лица вселяют в учащихся уверенность в их силах, желание справиться с трудностями. Уважение к учителю вызывает желание прислушаться к его советам и принять помощь. Атмосфера, создаваемая действиями авторитетной личности, стимулирует стремление к творческой деятельности. Поэтому на втором этапе взаимодействия, которому соответствует тип отношений «наставничество», успех будет выражаться в значимом для личности признании.

Однако успех как признание и одобрение является лишь механизмом подкрепления и закрепления усилий самой личности в процессе ее самореализации, раскрытия ее творческого потенциала. Для формирования и развития личности важен не только успех – признание результатов ее деятельности (в том числе и авторитетными лицами), но и успех – преодоление. Именно преодоление трудностей и составляет опыт человека, обуславливает его самооценку и самоуважение. Человек только в этом случае начинает осознавать свои возможности, верить в свои способности. Поэтому успех – преодоление особенно важен для молодого человека. Таким образом, успех – преодоление является важным фактором становления и развития личности, выступая не только в качестве преодоления каких-либо внешних проблем, но и как самопреодоление, самостановление личности. Поэтому на третьем этапе взаимодействия, которому соответствует тип отношений «партнерство», успех реализует функцию преодоления трудностей, прежде всего самопреодоления и самоутверждения.

От уровня к уровню «нарастает личностный фактор мотивации»¹. Если на первом уровне осознание личностью успеха результатов ее деятельности полностью определяется внешним окружением («опека»), то на четвертом – эти внешние результаты и их оценка окружением практически вытесняются самооценностью деятельности («сотрудничество»). «Если на первых порах своего становления личность ориентируется на внешние факторы жизнедеятельности, на ее социальное одобрение или порицание, то по мере социализации, усвоения социальных ценностей и норм, принятия или отвержения их личность находит в себе самой эти социальные ориентиры, реализуя себя как индивидуализированное социальное существо»². Таким образом, на четвертом этапе взаимодействия учителя и учащихся успех выступает как фактор удовлетворения самой деятельностью и для учащегося приобретает форму «успех – осуществление назначения» (или «успех – реализация призвания») (табл. 3).

Таблица 3

Функции ситуации успеха
на этапах взаимодействия учителя и учащихся

Этап взаимодействия	Форма успеха для учащегося	Функции ситуации успеха
Опека	Успех – признание результата	Успех как фактор поисковой деятельности учащихся
Наставничество	Успех – признание «значимыми» другими	Успех как фактор подкрепления и закрепления усилий самой личности
Партнерство	Успех – преодоление трудностей	Успех как фактор самопреодоления и саморазвития
Сотрудничество	Успех – осуществление назначения	Успех как фактор удовлетворения самой деятельностью

Остановимся на детальном рассмотрении путей создания учителем ситуации успеха в учебной деятельности учащихся. Для того чтобы разработанная нами система мер приобрела полный, заверченный характер, обратимся к теории деятельностного подхода в нашем исследовании,

¹ Тульчинский Г. Я. Разум, воля, успех: О философии поступка. С. 143.

² Там же. С. 145.

который требует изучать педагогические процессы в логике целостного рассмотрения всех основных компонентов деятельности: ее целей, мотивов, действий, операций, способов регулирования, корригирования, контроля и анализа достигнутых результатов. Поэтому предложенные нами приемы по созданию ситуации успеха распределяются в соответствии с выполняемой задачей на три этапа:

- 1) стимулирующе-мотивационный;
- 2) операционно-деятельностный;
- 3) оценочно-результативный.

Исходя из задач (назначения) каждого этапа учебной деятельности, определим задачи педагога по созданию ситуации успеха на каждом этапе его взаимодействия с учащимися. В соответствии с выполняемыми задачами были прописаны приемы по созданию ситуации успеха по каждому этапу учебной деятельности (см. табл. 4).

СТИМУЛИРУЮЩЕ-МОТИВАЦИОННЫЙ ЭТАП

Задачи этапа заключаются в стимулировании интереса учащихся, потребности в решении поставленных задач, настрое на работу.

Этап опеки

Задачи учителя: пробудить любопытство, снять эмоциональное напряжение (неуверенность, страх), определить задачи урока, предусмотреть возможные трудности.

Приемы создания ситуации успеха: задания-разминки с необычным содержанием, нетрадиционное начало урока, «поглаживающее» общение, убеждение, проявления доброты и заботы.

Этап наставничества

Задачи учителя: пробудить любознательность, создать обстановку доверия, совместно с учащимися определить задачи урока, возможные трудности предстоящей работы.

Приемы создания ситуации успеха: «эмоциональные подкрепления», прием персональной исключительности, необычное начало урока и др.

Этап партнерства

Задачи учителя: поддержать познавательный интерес, пробудить чувство ответственности, вселить веру в свои

возможности, определить план работы с активным участием учащихся.

Приемы создания ситуации успеха: использование «контрактов», «спор» с педагогом, «озадачивание» и др.

Этап сотрудничества

Задачи учителя: совместно с учащимися обсудить задачи урока, предстоящей деятельности, проанализировать условия и пути их достижения, создать творческую атмосферу.

Приемы создания ситуации успеха: «советы» с учащимися по поводу организации деятельности.

Итог первого учебного этапа – снятие эмоционального напряжения, психологический настрой на работу.

ОПЕРАЦИОННО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ЭТАП

Задачи этапа сводятся к организации процесса познания, осваивания содержания задания и овладения учебными действиями и операциями.

Этап опеки

Задачи учителя: обеспечить учащихся заданиями, способствующими «заражению» успехом, обучить элементам совместной учебной работы.

Приемы создания ситуации успеха: «даю шанс», задания по цепочке, облегченный вариант задания, двойные задания, задания по желанию ученика, «человек рассеянный», сокращение объема работы и др.

Этап наставничества

Задачи учителя: обеспечить учащихся заданиями, дающими ощущение «вкуса победы», обучить способам совместной учебной работы, организовать помощь в подборе дополнительной литературы для выполнения задания.

Приемы создания ситуации успеха: в качестве наставников выход к более младшим школьникам с устным журналом, частичным проведением уроков, задания на выбор, «заражение», использование внешних опор, тактика превентивных действий, «скрытая помощь» и др.

Этап партнерства

Задачи учителя: создать «поле» для самопреодоления, побуждать самостоятельное обращение учащихся к слова-

рям, энциклопедиям, другой справочной литературе, поддерживать инициативу учащихся в организации совместной учебной деятельности.

Приемы создания ситуации успеха: консультирование одноклассников по одному из разделов учебного предмета, подбор пособий к уроку, поисковые задания, работа в парах, упражнения на «редактирование» и др.

Этап сотрудничества

Задачи учителя: помочь овладеть учащимся саморегулирующей своей деятельностью, дать учащимся возможность самостоятельного поиска путей успешного выполнения задания, стимулировать внутреннюю потребность учащихся в привлечении справочного материала, оперирование вариантами совместной учебной работы довести до свободного.

Приемы создания ситуации успеха: проблемные задания, принцип Хаджи Насреддина, поддержание состояния «позволятельности», создание противоречий в процессе изучения нового, ассистирование учителю и др.

Итог второго учебного этапа – интеллектуальное насыщение, овладение учебными действиями и операциями, направленными на развитие познавательного интереса, совершенствование эмоциональной сферы, отработку навыков самостоятельной и коллективной работы, активизации учебной деятельности в целом, в зависимости от этапа взаимодействия учителя с учащимися.

ОЦЕНОЧНО-РЕЗУЛЬТАТИВНЫЙ ЭТАП

Задачи этапа состоят в оценке педагогами и самими учениками достигнутых результатов, выявлении причин обнаруживаемых отклонений.

Этап опеки

Задачи учителя: подробно обосновать учащимся оценку результата их деятельности, выделить те критерии, по которым идет оценивание.

Приемы создания ситуации успеха: тихий опрос, «авансированная отметка», «отсроченная отметка», фронтальный опрос без отметок, метод хоровых ответов, отказ от отрицательных отметок и др.

Этап наставничества

Задачи учителя: организовать анализ результатов деятельности учащихся и их оценки с привлечением к этой процедуре самих учащихся.

Приемы создания ситуации успеха: ответ с опорами, карточками- консультациями, авансирование личности, «скрытая помощь», нетрадиционные проверки домашнего задания (кроссворды, ребусы, стихи по теме), «вербальная ориентация», введение отметки за творческий поиск и др.

Этап партнерства

Задачи учителя: организовать незначительную помощь учащимся в оценке результатов их деятельности, включение учащихся в рефлексивную деятельность.

Приемы создания ситуации успеха: рецензирование ответа одноклассниками, магнитофонный опрос, «спор» с педагогом и др.

Этап сотрудничества

Задачи учителя: создать атмосферу адекватного восприятия оценки деятельности учителем и самооценки, ориентировать учащихся на самостоятельное выявление причин обнаруживаемых отклонений в учебе.

Приемы создания ситуации успеха: взаимный опрос-диалог, собеседование, дискуссия и др.

Итог учебного этапа – эмоциональное подкрепление учащихся для включения в последующую деятельность, приобретение навыков адекватного восприятия и оценивания результатов деятельности (см. табл. 5).

Каждый этап работы должен заканчиваться приемами стимулирования, снимающими наступившее утомление школьников: физкультминутка, игра, веселый мини-рассказ и др.

Анализируя комплексы психолого-педагогических приемов по созданию ситуации успеха, устанавливаем, что на стимулирующе-мотивационном и оценочно-результативном этапах урока большая роль отводится приемам, действующим на эмоционально-волевую сферу, на операционно-деятельностном – на интеллектуальную сферу.

Таблица 4

Приемы поэтапного создания ситуации успеха в учебной деятельности

Учебный этап	Этап взаимодействия			Сотрудничество
	Олека	Наставничество	Партнерство	
Стимулирующие мотивационные задания	Олека - задания-разминка с необычным содержанием, нетрадиционное начало урока, «поглаживающее» явление, убеждение, про-явление Доброты и заботы, разнообразие форм привет-ствия и обращения	Наставничество - «Эмоциональные подкре-пления», прием персональ-ной исключительности, необычное начало урока, сокращение количества за-мечаний «оживляющие»уроки моменты	Партнерство - Использование «контрактов», «спор» с педагогом, «задачи-вание», выделение успеш-ных сфер деятельности	«Советы» с учащимися по поводу организации деятельности, подбор пособий к уроку, необыч-ная организация начала урока самими учащимися
Операционно-деятельностные задания	«Даю шанс», задания по це-почке, облегченный вариант задания, двойные задания, задания по желанию учени-ка, «человек рассеянный», сокращение объема работы, индивидуальные задания, игры-упражнения, «минуты шалости»	Выход к более младшим школьникам с устным журналом, частичным прове-дением уроков, задания на выбор, «заражение», ис-пользование внешних опор, тактика превентивных дей-ствий, «скрытая помощь», «обмен ролями», «догони», работа в микрогруппах	Консультирование од-ноклассников, прием у них правил, некоторых заданий, подбор пособий к уроку, поисковые задания, рабо-та в парах, упражнения на реагирование, «цепочка», доказательство неправильной мысли, «добытки зна-ний», игры – путешествия	Проблемные задания, принцип Хаджи Насред-дина, поддержание состо-яния «позволительности», создание противоречий в процессе изучения нового, ассистирование учителя, обращение учителя за помощью к ученику, «от-крытие новых знаний»
Оценочно-результивные задания	Тихий опрос, «авансиро-ванная отметка», «отсрочен-ная отметка», фронтальный опрос без отметок, метод хо-ровых ответов, «выполнение надовешей деятельности»	Ответ с опорами, авансиро-вание личности, «скрытая помощь», «вербальная ори-ентация», введение отметки за творческий поиск тактика «предваряющих» ответов	Рецензирование ответа одноклассниками, магнито-фонный опрос, «спор» с педагогом, «работа в усло-виях помех и препятствий»	Взаимный опрос-диалог, собеседование, дискуссия, обмен ролями, самостоятельный поиск критериев проверки

Таблица 5

Задачи учителя на каждом этапе взаимодействия с учащимися

Учебный этап	Этап взаимодействия учителя и ученика				Итог
	Опека	Наставничество	Партнерство	Сотрудничество	
Стимулирующие мотивационные	Пробудить любопытство, снять эмоциональное напряжение, предусмотреть возможные трудности	Пробудить любознательность, создать обстановку доверия, возможные трудности в работе обсудить с учащимися	Поддерживать познавательный интерес, пробудить чувство ответственности, вселить веру в свои возможности	Совместно с учащимися обсудить задачи деятельности, создать творческую обстановку	Снятие эмоционального напряжения, психологической настороженности; осознанное включение учащегося в активную учебную деятельность в зависимости от индивидуальных возможностей
Операционные	Обеспечить учащимся заданиями, способами, стимулирующими «заражению» успехом	Обеспечить учащимся заданиями, дающими ощущение «вкуса победы»	Создать «поле» для самореорганизации	Дать учащимся возможность самостоятельного поиска путей успешного выполнения задания	Интеллектуальное насыщение, овладение учебными действиями и операциями, направленными на развитие познавательного интереса, совершенствование эмоциональной сферы, отработку навыков самостоятельной и коллективной работы в соответствии с этапами взаимодействия
Оценочно-результативный	Подробно обобщать оценку результатов их деятельности	Привлечь учащихся к оценке результатов их деятельности	Организовать незначительную помощь учащимся в оценке результатов их деятельности	Создать атмосферу адекватного восприятия оценки учителем и самооценки деятельности	Эмоциональное подкрепление учащегося для включения в последующую деятельность, адекватное восприятие результата деятельности
Итог	$S \rightarrow O$	$S \rightarrow O^s$	$S \leftrightarrow S^o$	$S^r \leftrightarrow S^r$	

Для наиболее успешной реализации приемов по созданию ситуации успеха в работе педагога необходимо использовать сквозные меры: проявление доброты, внимания и заботы; доброжелательность интонации; фиксирование малейших удач школьника в учебной деятельности; проявление большого терпения; оказание помощи в очень деликатной форме, щадящей самолюбие ученика; отказ от поспешных выводов о знаниях ребенка по случайно неудачным ответам. Кроме того, не злоупотреблять попреками, замечаниями, «двойками»; не преувеличивать неудачи школьника и приписывать им личностный характер, стыдить перед одноклассниками, вызывать родителей; сравнивать успехи учащегося только с его прежними результатами, а не с успехами других одноклассников. Значительная роль принадлежит социальному подкреплению. Она состоит в одобрении и поддержке учащегося родителями, друзьями, одноклассниками.

Родители должны помнить, что учение ребенка полно неожиданностей. Но только спокойное и деловое отношение к трудностям поможет преодолеть их. Волнение, беспокойство, стремление как можно скорее устранить все осложнения, не вникая в их подлинные причины, приводит к длительным неприятностям. Большая роль в коррекции отношений родителей к учебной деятельности ребенка отводится встречам – консультациям родителей с учителями.

Специфическая особенность применения проанализированных приемов заключается в том, что они должны помогать ученику пережить радость успеха, почувствовать веру в свои силы, в преодоление встречающихся трудностей и в самопреодоление и пробудить творческое начало в каждом школьнике.

Итогом реализации приемов по созданию ситуации успеха в учебной деятельности учащихся будет считаться:

- на этапе взаимодействия «опека» – снятие чувства страха, приобретение элементарных навыков самостоятельной работы, пробуждение пытливости, приобретение элементарных навыков совместной деятельности → чувство эмоционального удовлетво-

- рения от признания результата деятельности → желание повторить успех;
- на этапе взаимодействия «наставничество» – стабилизирование эмоций, возникновение чувства уверенности в своих силах, устойчивость интересов, активизация навыков самостоятельной и коллективной работы → чувство эмоционального удовлетворения от признания «значимыми другими» затраченных усилий → желание упрочить успех;
 - на этапе взаимодействия «партнерство» – широта интересов, чувство уверенности в своих способностях, устойчивость эмоциональной сферы, совершенствование умений и навыков совместной работы → радость победы над преодоленными трудностями → желание реализовать свои индивидуальные возможности в достижении успеха;
 - на этапе взаимодействия «сотрудничество» – совершенствование эмоционально-волевой сферы, ответственность интересов, умение самостоятельно организовать условия себе и одноклассникам для успешной деятельности, творческой активности → радость познания нового → наслаждение процессом и содержанием деятельности.

В этом и заключается суть поэтапного развития отношений сотрудничества через организацию специфических приемов создания ситуации успеха (см. табл. 6).

Таким образом, ситуация успеха только тогда становится эффективным средством развития отношений сотрудничества между учителем и учащимися, когда она:

- представлена всем многообразием приемов и способов ее создания;
- реализуется на каждом этапе взаимодействия учителя и учащихся, с одной стороны, и каждом этапе учебной деятельности, с другой;
- усложняет учебные и воспитательные задачи, стоящие на каждом этапе;
- реализуется с учетом особенностей и возможностей каждого учащегося при организации познавательной деятельности;

- способствует переводу учебного процесса с уровня педагогического воздействия и влияния на уровень личностного взаимодействия с учащимися, т. е. принятию учащимися субъектной позиции в совместной с учителем деятельности.

Таблица 6

Итоги реализации приемов по созданию ситуации успеха в учебной деятельности

Этапы	Итоги деятельности		
Опека	Снятие чувства страха, приобретение элементарных навыков самостоятельной работы, пробуждение пылкости, приобретение элементарных навыков совместной деятельности	Чувство эмоционального удовлетворения от признания результатов деятельности	Желание повторить успех
Наставничество	Стабилизирование эмоций, возникновение чувства уверенности в своих силах, устойчивость интересов, активизация навыков самостоятельной и коллективной работы	Чувство эмоционального удовлетворения от признания «значимыми» другими затраченных усилий	Желание упрочить успех
Партнерство	Широта интересов, чувство уверенности в своих способностях, устойчивость эмоциональной сферы, совершенствование умений и навыков совместной работы	Радость победы над преодоленными трудностями	Желание реализовать свои индивидуальные возможности в достижении успеха
Сотрудничество	Совершенствование эмоционально-волевой сферы, действенность интересов, умение самостоятельно организовать условия себе и одноклассникам для успешной деятельности, творческая активность	Счастье (радость) познания нового	Наслаждение процессом и содержанием деятельности

Ситуация успеха способствует переводу учебного процесса на уровень личностного взаимодействия, т. е. приня-

тию учащимися субъектной позиции в совместной с учителем деятельности, если помогает стабилизации эмоций у участников взаимодействия → подкрепляет и закрепляет усилия самой личности → становится фактором самопреодоления и саморазвития → приносит удовлетворение от самой деятельности.

Так, являясь средством развития отношений сотрудничества между учителем и учащимися в учебной деятельности, ситуация успеха одновременно становится условием активного включения последних в социальные отношения в целом.

Глава 3

РАЗВИТИЕ ОТНОШЕНИЙ СОТРУДНИЧЕСТВА: РОЛЬ СИТУАЦИИ УСПЕХА

3.1. Исследование системы отношений между учителем и учащимися в учебной деятельности

Практика школьной жизни (данные исследований, проведенных в школах Екатеринбурга и Свердловской области) и тщательный теоретический анализ психолого-педагогической литературы показывают, что учителя испытывают наибольшие трудности в работе с учащимися подросткового возраста.

В младших классах степень самоорганизации, саморегуляции учащихся, их стремление к самоутверждению еще не столь высоки, у них еще достаточно выражен естественный интерес к школе, поэтому авторитет учителя, как правило, не подвергается сомнению. Построение педагогически целесообразных отношений здесь не вызывает у учителя особых трудностей.

Что касается отрочества, то нередко у родителей и учителей справедливо вызывает тревогу то важное обстоятельство, что с переходом в пятый класс у ребенка снижается общий интерес к учению, к школе. Происходит то, что А. Н. Леонтьев обозначил как «внутренний отход от школы», когда школа перестает быть для ученика центром его духовной жизни.

Это связано, прежде всего, с тем, что мотивы, которые побуждали ребенка к учению в начальных классах (интерес к внешней стороне пребывания в школе, интерес к первым

результатам учебного труда, общение с одноклассниками и др.) уже удовлетворены, а новые мотивы, отвечающие условиям средней школы и возрастным особенностям подростка, не сложились.

Кроме того, изменения претерпели условия школьной жизни – ребенок вступает во взаимодействие не с одним, а несколькими учителями; усложняется не только сам учебный материал, но и способы его подачи и усвоения. Далее, происходит все более значительное расширение интересов ребенка, контактов со взрослыми и сверстниками вне школы. Жизненный опыт подростка меняется, и у него возникает потребность занять новую позицию в отношениях со взрослыми и со сверстниками. Авторитет старших перестает играть ту роль, какую он играл в младшем возрасте, решающее значение подростками придается оценкам и суждениям товарищей.

Подросток тяготеет к тому, что делает его в собственных глазах взрослым, что дает чувство самоуважения и признанности в среде сверстников. На определенном этапе развития, писал А. Н. Леонтьев, «прежнее место, занимаемое ребенком в окружающем его мире человеческих отношений, начинает сознаваться им как не соответствующее его возможностям, и он стремится изменить его»¹. Успех становления личности ребенка в школе во многом определяется теми отношениями, которые складываются между учителем и учащимися. Их значимость признается подавляющим числом учителей.

Данные анкетирования учителей, проведенного в ряде школ города, показали, что основными факторами, влияющими на создание благоприятных отношений между учителем и учащимися, являются знания возрастных особенностей своих подопечных, их интересов и круга общения. Но данные факторы являют собой пассивный способ укрепления отношений этой системы. Активных форм в

¹ Леонтьев А. Н. К теории развития психики ребенка // В кн.: Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия / Сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. Режим доступа: www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/hrestomatia/04.php.

арсенале педагогической деятельности учителей не оказалось.

Цель экспериментальной работы заключалась в проверке эффективности влияния приемов ситуации успеха в учебной деятельности на развитие отношений сотрудничества между учителем и учащимися.

В своем исследовании мы обратились к системе учитель-ученик (другие – учитель-коллеги, учитель-родители учеников, учитель-администрация, ученик-ученик) не случайно. В процессе организации учебной деятельности в системе учитель – ученик возникает множество трудностей, требующих к себе пристального внимания. Отношения системы учитель – ученик обладают неповторимой внутренней противоречивостью, содержание которой вытекает из педагогического процесса в его современной форме.

Назовем основные противоречия этой системы и попытаемся определить их причины.

Сложность отношений в учебно-воспитательном процессе создается фактическим различием между учителем и учеником в знаниях, опыте, социальной зрелости. В их общении и жизнедеятельности, с одной стороны, выступает вполне сформировавшийся как личность взрослый человек, а другую сторону представляет школьник, который находится еще на пути приобретения жизненного опыта, становления характера, личностных качеств.

Трудности во взаимоотношениях учителя и учащихся связаны также и с недостатком и отрывочностью у учителя информации об учащемся (об особенностях его характера, вкусов, потребностей, интересов и т. д.), а это затрудняет правильную оценку поступков учащихся, искажает истинные мотивы их поведения, мешает правильному выбору оптимальных форм педагогического воздействия.

Значительную трудность в налаживании отношений порождает сильная впечатлительность и легкая возбудимость, повышенная эмоциональность детей и подростков. Особенностью психики детей является и склонность их к поспешным обобщениям случайных и незначительных фактов, поступков. Поэтому «в поведении учителя нет мелочей, ему не прощается никакая слабость, которая, иногда

на долгое время, может заслонить учащемуся подлинную сущность учителя как человека – труженика, его нравственно-ценные и деловые качества»¹.

Сложность взаимоотношений учителя и учащегося обуславливается также тем, что одному учителю приходится одновременно работать с учащимися разного возраста. Зная возрастные особенности учащихся, учитель без особого труда сможет изменить свою позицию, перестроиться. Характерной чертой младших классов является преимущественно эмоциональное восприятие взаимоотношений с учителем, тогда как в средних и особенно в старших классах наряду с ним все заметнее становятся попытки рационально-аналитического подхода к оценке этих взаимоотношений.

Определенные трудности испытывает и учитель постоянно работающий с одним составом детей, которому нелегко бывает различать те незаметные изменения, которые происходят с воспитанниками по мере их взросления.

Важной особенностью педагогического труда является то, что учащийся находится под педагогическим воздействием многих учителей, а также родителей, руководства школы, среды. Дело учителя – организация сотрудничества всех этих факторов воспитания. «Для любого воспитателя одна из самых сложных задач, организуя сотрудничество, не потерять в общем деле человека как цель воспитания, – отмечает В. Д. Семенов, – Тут-то и необходимо профессиональное мастерство, умение, оставаясь ведущим, создавать атмосферу совместной познавательной, трудовой, общественно-политической деятельности, всех сфер жизни школьников»².

Вот почему изучение отношений в системе учитель – ученик представляется нам наиболее важным.

Исходя из цели экспериментальной работы, мы поставили следующие задачи:

- проверить в учебной деятельности школьников эффективность психолого-педагогического комплекса приемов по созданию ситуации успеха;

¹ Чернокозова В. Н., Чернокозов И. И. Этика учителя. С. 78.

² Семенов В. Д. Быть собой. С. 10.

- проверить эффективность показателей по определению уровня сформированности отношений сотрудничества;
- подобрать диагностические методики, которые помогут установить уровень развития субъектной готовности учащихся вступить в отношения сотрудничества с учителем.

Решение поставленных задач осуществлялось в формирующем эксперименте на базе одной из средних школ Екатеринбурга.

Для определения исходного состояния взаимоотношений учителей и учащихся, с одной стороны, и отношений учащихся к школе, с другой стороны, на начальном этапе эксперимента были использованы:

- анкетирование, позволившее изучить особенности взаимоотношений учителей и учащихся;
- тестирование с целью выявления степени удовлетворенности учащихся своей деятельностью, организацией занятий, качеством преподавания;
- беседа с учащимися, позволившая установить их преобладающее состояние и настроение в течение учебной недели;
- педагогическое наблюдение за деятельностью педагогов, работающих с учащимися данных классов, с целью определения форм и способов их взаимодействия с воспитанниками в процессе учебной деятельности;
- опросы родителей с целью установления их роли во взаимодействии со школой, их влияния на успехи своих детей;
- карты-схемы для наблюдения за проявлением активности, самостоятельности, эмоционально-волевой сферы учащихся, навыков и умений совместной работы.

На формирующем этапе эксперимента основными средствами контроля за динамикой развития взаимоотношений учителей и учащихся являлись педагогическое наблюдение, анкетирование, тестирование, творческие задания, например: «Напиши, что бы ты сделал, если бы был директором» или «Я веду урок естествознания...», и зада-

ния следующего содержания: «Выбери партнера», «Составь расписание на неделю», «Выбери любое из предложенных заданий» и др.

На заключительном этапе исследования мы, опираясь на данные, имели возможность представить в гистограммах динамику развития отношений между учителями и учащимися в связи с учебными успехами школьников, сравнить уровень их познавательной активности и организации совместной с учителем деятельности на начало и конец эксперимента. Было проведено анкетирование, беседа и педсовет с целью выяснения взгляда учителей на динамику взаимоотношений между педагогом и воспитанниками в учебной деятельности в параллели шестых классов.

В экспериментальную работу была включена параллель шестых классов (литеры а, б, в, г). 6а класс был контрольным (30 человек), остальные – экспериментальными (всего 92 человека). В эксперименте приняли участие 3 учителя-предметника, которые имели возможность работать включенно в каждом классе и вести наблюдения. Широкое поле охваченных дисциплин (русский язык и литература, математика, естествознание) дало возможность проследить динамику развития отношений учителей и учащихся и в зависимости от отношения школьников к предмету и определить круг интересов учащихся.

В качестве контрольного был определен 6а класс не случайно. Традиционно, к сожалению, в большинстве школ с переходом из начального звена в среднее происходит «сортировка» учащихся по интеллектуальным данным, и класс с литерой «а» оказывается самым благополучным в этом смысле, поскольку является объединением учащихся, показавших высокие результаты в учебной деятельности по окончании третьего класса. Задача нашего исследования состояла в том, чтобы выяснить, насколько учащиеся данного класса смогут учиться успешно без дополнительного стимулирования извне.

Особую категорию составили учащиеся 6г класса, которые были определены в данную группу как интеллектуально пассивные, как постоянные нарушители дисциплины, школьного режима.

Успех проведенного эксперимента во многом зависел от определения показателей, при помощи которых можно было бы в любой момент деятельности установить истинную картину состояния отношений между учителем и учащимися.

Поскольку сотрудничество предполагает перевод учебного процесса на уровень личностного взаимодействия, т. е. принятию учащимися субъектной позиции в совместной с учителем деятельности, то в качестве показателей сформированности субъектной готовности учащихся вступить в отношения сотрудничества с учителем мы определили следующие: самостоятельность, организованность, познавательная активность, эмоциональная настроенность на работу, готовность к совместному решению познавательной задачи, позиционность как способность содрожательного отношения к продукту деятельности.

Остановимся на детальном рассмотрении каждого показателя.

В учебно-воспитательном процессе деятельность школьника организует учитель. Однако без активности самого ребенка формирование учебной деятельности не происходит. Потенциальные возможности человека могут в полной мере проявиться и реализоваться лишь при рациональной самоорганизации учебной деятельности.

Будем придерживаться следующего определения понятия «организованная работа» – это «наиболее рациональное с точки зрения последовательности, затрат сил и времени выполнение любой деятельности»¹. Непосредственная организация любого труда, в том числе учебного, непременно включает планирование и самоконтроль, Учебный процесс в школе, построенный в основном на обязательном материале, тщательно планируется учителем. Это необходимо. Вместе с тем планирование учеником своей деятельности нередко сводится на практике лишь к разумной организации режима дня, к планированию подготовки «разовых» заданий. Планирование учебного труда не есть некий одноактный процесс абстрактного распределения времени

¹ *Якобзон С. Г., Прокина Н. Ф.* Организованность и условия ее формирования у младших школьников. М.: Учпедгиз, 1967. С. 3.

на выполнение совокупности работ, заданных школьнику учителем. Такое планирование основано на опыте рациональной организации деятельности ученика, научить которой далеко не всегда просто.

Под эффективной самостоятельностью будем понимать «умение учащегося без систематического контроля, помощи и стимуляции со стороны учителя самостоятельно работать на уроке, дома, в библиотеке, умение организовать отдельные формы работы и всю учебную деятельность в целом»¹.

Самостоятельная учебная работа при нарастающей ее сложности и трудности упражняет и развивает познавательную способность учащихся, содействует выработке практических навыков и умений, повышает культуру умственного труда и делает приобретаемые знания более осмысленными и глубокими. При самостоятельной работе учеников требуется более сильное напряжение мысли и воли, чем при изложении знаний учителем, что в конечном итоге и служит основой их познавательной активности.

На этапе опеки наблюдается неумение планировать «отсроченные» задания, нарушение режима дня, разрушение деятельности после затруднений и ошибок, неумение возобновить работу после отвлечения, слабое развитие навыков самостоятельной работы. Ученик «разбросан», ему необходим систематический контроль учителя, помощь в выполнении работы.

На этапе наставничества ученик не всегда организован и аккуратен, бывают срывы. Он умеет планировать «отсроченные задания», однако зачастую поверхностно. Намечаются попытки определения расхода времени и сил на достижение цели. Контроль учителя ослаблен, но стимуляция еще необходима.

На этапе партнерства срывов в организации учебной деятельности практически не наблюдается. Учащийся более грамотно планирует «отсроченные задания», аккуратен, старателен в определении сил и времени на различные задания. Контроль за работой со стороны учителя не-

¹ Фридман Л. М., Кулагина И. Ю. Психологический справочник учителя. М.: Просвещение, 1991. С. 43.

значительный, помощь учащимся организуется им только по мере необходимости.

На этапе сотрудничества ученик организован, аккуратен, собран, систематически, умело планирует свою деятельность, творчески выполняет планы работы, уточняя их и внося необходимые коррективы. Учащийся осознает себя субъектом деятельности и источником активности в учении.

Важным аспектом в принятии учащимся субъектной позиции во взаимодействии с учителем является развитие его познавательной активности. В качестве показателей познавательной активности выступают заинтересованность, сосредоточенность внимания, нестандартное, творческое решение познавательной задачи, осознанность учения и проявление волевых усилий в процессе овладения знаниями.

На этапе «опека» отмечается общая недостаточность воли, отказ от борьбы с преодолением трудностей, слабая вера учащегося в свои силы и возможности, интеллектуальная пассивность, боязнь умственного напряжения, рассредоточенность внимания; решения принимаются наспех, импульсивно, дело часто остается незаконченным, контроль за поступками слабый.

На этапе «наставничество» волевая деятельность учащихся совершенствуется, заметно развивается настойчивость, упорство в достижении цели, совершенствуется умение преодолевать трудности. Однако, настойчивость проявляется только в привлекательной для учащегося деятельности. Имеют место отвлечения на уроках. Активности в обсуждении материала не проявляет.

На этапе «партнерство» волевая сфера учащихся совершенствуется. Учащиеся делают попытки самостоятельно ставить перед собой цели, требующие волевых усилий для их достижения. Отмечается произвольность внимания, усидчивость, увлеченность учением. Выражено стремление учащихся без указаний учителя принимать участие в обсуждении, дополнении ответов одноклассников.

На этапе «сотрудничество» учащиеся сами планируют деятельность, которая требует упорства, настойчивости. Осуществляется постоянный контроль за поступками. Школь-

ники умело управляют своей психической деятельностью. Познавательную задачу решают с готовностью, творчески.

Следующий показатель – эмоциональная настроенность учащихся на учебный труд, на взаимодействие с учителем и одноклассниками. Эмоции, несомненно, имеют мотивирующее значение в процессе учения. Воспитание через эмоциональное воздействие – очень тонкий процесс. «Основная задача состоит не в том, чтобы подавлять эмоции, а в том, чтобы надлежащим образом их направлять»¹ и учить школьников управлять своими эмоциями.

Начало обучения в школе порождает существенные изменения в эмоциональной жизни детей, у них постепенно развивается умение владеть своими эмоциями, хотя самые младшие школьники еще не могут сдерживать проявления эмоций. Обычно выражение лица, интонация речи, поза учащихся очень ярко выражают их эмоциональное состояние. Эмоциональные проявления учащихся, как показали исследования, меняются по мере сформированности учебной деятельности и зрелости мотивационной сферы.

На этапе опеки отмечается неустойчивость эмоций, их яркая выраженность, насыщенность. Возможно возникновение отрицательных эмоций скуки, неуверенности, присутствие эмоций страха, неудовлетворенности собой и учителем. Настрой к учению зависит от ситуации и отличается общей неустойчивостью.

На этапе наставничества отмечается осознанность эмоций, их большая устойчивость, однако выраженность эмоций сохраняется. Эмоции неудовлетворенности собой в учении еще не совершенны. Рождается чувство сопереживания своему товарищу. Таким образом, контроль за эмоциями налаживается.

На этапе партнерства происходит дальнейшее совершенствование эмоциональной сферы. Возникают положительные эмоции, связанные с осознанием своих возможностей в достижении успехов. Отмечается устойчивое эмоционально-положительное отношение к содержанию и способам учения. Совершенствуются эмоции сопереживания. Контроль за эмоциями достаточно высок.

¹ Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. С. 505.

На этапе сотрудничества положительные эмоции уверенности в своих возможностях достаточно устойчивы. Неудовлетворенность является источником поиска новых способов работы, самоусовершенствования. Сопереживание одноклассникам ведет к организации активной помощи им. Учащиеся испытывают положительные эмоции от самостоятельного добывания знаний.

Формирование мотивации совместной деятельности – процесс достаточно сложный. Учащимся необходимо показывать преимущества совместной деятельности.

Во-первых, совместная деятельность, как правило, всегда оказывается наиболее успешной и результативной по сравнению с индивидуальной. Во-вторых, позиция активного участника общей работы изменяет весь тонус переживаний школьника, он испытывает радость от осознания реального продвижения вперед и от того, что и он вложил частицу своего труда в общее дело. В-третьих, если оценка знаний ученика связывается с общей оценкой, например, групповой работы на уроке, то она стимулирует учащихся к более активному участию в коллективном труде. В-четвертых, совместное выполнение работы дает выигрыш во времени и в условиях.

Необходимо, чтобы в процессе реальной совместной учебной работы, во взаимодействии с учителем и с одноклассниками у школьников не только накапливались знания, развивались умения, навыки, но и развивалась мотивация, создавались условия для ее перехода на новый, более высокий уровень.

На этапе «опека» отмечается безразличное или положительное нерасчлененное отношение к совместной деятельности. Учащиеся приемами совместной деятельности не владеют, не видят ее преимуществ.

На этапе «наставничество» учащиеся положительно относятся к совместному выполнению учебных заданий, однако положительные моменты видят только при проверке и оценке уже готового продукта или усвоенных знаний.

На этапе «партнерство» преимущества совместной работы школьники видят не только в том, что можно более эффективно проверить полученный результат, но и в том,

что при выполнении заданий можно прибегнуть к помощи сотрудника.

На этапе «сотрудничество» учащиеся положительно относятся к совместному выполнению задания. В процессе работы учащиеся активно осуществляют обмен способами решения, при контроле и оценке результата они пытаются оценивать работу объективно, с позиции как бы другого человека.

Так для совместной деятельности высокого уровня характерно наличие содержательного сотрудничества ее участников. Это означает умение каждого участника ставить цели совместной деятельности, определять способы совместного выполнения заданий и средства контроля, перестраивать свою деятельность в зависимости от изменившихся условий ее совместного осуществления и требований сотрудников.

Таким образом, отношения опеки – это взаимосвязи, возникающие между учителем и учащимися в учебном процессе, которые характеризуются низким уровнем развития и аморфностью, т. е. односторонним влиянием учителя на учащихся, нечетким осознанием учащимися своих прав и обязанностей, их эмоциональной нестабильностью, неустойчивостью интересов и недостаточностью самоорганизации, отказом от совместной деятельности.

Отношения наставничества – это взаимосвязи возникающие между учителем и учащимися в учебном процессе, которые характеризуются началом становления взаимодействия, т. е. первичным осознанием учащимися своих прав и обязанностей, проявлениями познавательной активности, рождением контроля за эмоциями, пробуждением пылкости и попытками самоорганизации, желанием совместно работать только при осуществлении контрольно-оценочных действий.

Отношения партнерства – это взаимосвязи возникающие между учителем и учащимися в учебном процессе, которые характеризуются оформленностью и стабильностью, т. е. активностью взаимодействующих, осознанием ими своих прав и обязанностей, совершенствованием контроля за своими эмоциями, устойчивостью интересов,

достаточным уровнем самоорганизации, желанием активно взаимодействовать с учителем на всех этапах учебной деятельности, с одноклассниками – преимущественно на этапах проверки и эпизодически при выполнении задания.

Отношения сотрудничества – это взаимосвязи, возникающие между учителем и учащимися в учебном процессе, которые характеризуются развитостью, т. е. переводом учебного процесса на уровень личностного взаимодействия, осознанием каждым своей субъектной позиции в совместной деятельности, полным соответствием в восприятии прав и обязанностей, эмоциональной стабильностью, глубиной и действенностью интересов, высоким уровнем самоорганизации учителя и учащихся, активным содержательным взаимодействием с учителем и одноклассниками на всех этапах учебной деятельности.

Исходя из целей нашей работы, мы определили поэтапные комплексы приемов по созданию ситуации успеха, способствующие постепенному развитию педагогически целесообразных отношений между учителем и учащимися (см. параграф 2.2).

Констатирующий этап экспериментальной работы проводился в несколько приемов:

- анализ педагогической документации,
- анкетирование родителей и учащихся,
- серия специальных заданий.

Отношение к учителю и школе – важный показатель внутреннего состояния школьника и его готовности включиться во взаимодействие.

Отношение школьников к учебному труду мы выявили по динамической карте-схеме, которая заполнялась дважды в год на протяжении всего периода обучения ребенка в школе и включала успеваемость школьника, его поведение во время уроков и выполнение домашних заданий.

**Динамическая карта-схема наблюдений
за отношением школьника к учебному труду
(разработана А. В. Гаврилиным)**

I. Успеваемость	Доминирующие баллы					Устойчивость		
	5	4	3	2		посто- янно	время от вре- мени	
В начальных классах; 5 класс; 6 класс; 7 класс; 8 класс; 9 класс и т. д.	×	× ×	×					
II. Поведение во время уроков					По своей ини- циа- тиве	С уча- стием учи- теля	По- сто- янно	Вре- мя от вре- мени
Легко овладевает своими чувствами в неадекватной обстановке; быстро включается в работу; легко выполняет минимум заданий; с трудом выполняет минимум заданий; внимательно слушает учителя; охотно дополняет ответы; задает вопросы; способен к умственному усилию и напряжению в работе								
III. Выполнение домашних заданий					Само- стоя- тель- но	Под кон- тро- лем	По- сто- янно	Вре- мя от вре- мени
В полном заданном объеме; по всем предметам; в полном объеме по отдельным пред- метам; читает дополнительную учебную ли- тературу; по общественно-гуманитарным пред- метам; по естественным наукам; по физико-математическим наукам; систематически выполняет творческие задания; рационально чередует труд и отдых; задания выполняет в одно и то же вре- мя после отдыха; выполняет задания сразу после уроков; если работа не получается, возвраща- ется к ней, переделывает								

Карта-схема заполняется дважды в год на основе собственных наблюдений, беседы с учителями, родителями и с самим школьником. На основании сравнительного анализа полученных данных вместе со школьником вырабатывается индивидуальная программа изменения отношения к учебному труду.

Для определения степени готовности учащихся к совместной деятельности с учителем школьникам задавались вопросы: «Какую помощь вам оказывает учитель?», «Какую помощь вы оказываете учителю?»

Для успешной организации взаимодействия учитель прибегал к изучению отношений учащихся не только к совместной деятельности с учителем, но и с одноклассниками. Организуя совместную учебную работу, учитель учитывает не только уровень знаний и умений учеников по данному предмету, но и личные интересы учащихся, их коммуникативные особенности, цель общения учеников в учебном процессе. Для определения характера отношений необходимо уточнить мотивы совместной учебной деятельности работы в группе:

1. Желание помочь однокласснику по данному учебному предмету.
2. Желание лучше узнать себя с помощью именно тех одноклассников, которые помогут в данной совместной работе.
3. Уверенность, что требования к нему, его знания, умения удовлетворяют всех членов группы.
4. Легкость общения и радость совместной работы.
5. В работе именно с этими учениками больше можно узнать по данному предмету и многому у них научиться.
6. Именно в этой группе можно получить хороший результат, оценку.
7. Интересные ребята, которые «зажигают» своей увлеченностью и жаждой к познанию.
8. Возможность легче себя проявить, повысить свой авторитет.

Определить характер взаимоотношений между учащимися и отношения школьником к результатам учебной

деятельности как своим, так и своих одноклассников помог тест «Учебные успехи и неудачи», который проводился индивидуально, наедине с каждым школьником. По результатам опроса можно было сделать вывод о готовности учащихся к активному взаимодействию при организации совместной деятельности.

Вопросы теста:

1. Верно ли, что твои друзья любят получать хорошие отметки?
2. Часто ли школьники огорчаются из-за плохих отметок?
3. Нравится ли твоим друзьям учиться в школе?
4. Часто ли у тебя бывают неудачи в учебе?
5. Всегда ли ты огорчаешься из-за плохих отметок?
6. Верно ли, что ты переживаешь за свои школьные успехи?
7. Верно ли, что учишься потому, что от тебя этого требуют?
8. Все ли ты делаешь для того, чтобы хорошо учиться?
9. Верно ли, что у тебя нет любимых учебных предметов?
10. Много ли ты читаешь книг (из рекомендованных учителем)?
11. Интересны ли тебе трудные учебные задания?
12. Часто ли ты отвлекаешься на уроке на что-то другое, кроме учебных дел?
13. Бывает ли, что чужие учебные успехи тебя не радуют?
14. Часто ли ты переживаешь из-за плохих отметок своих одноклассников?
15. Часто ли ты по своей инициативе берешься за дополнительную, необязательную учебную работу?

Для определения уровня самостоятельности и организованности в деятельности учащимся предлагалось ответить на вопросы анкеты следующего содержания:

1. Умеешь ли ты в учебной работе поставить перед собой задачу, найти способ ее решения, найти способ проверки решения?

2. Как ты обычно контролируешь, проверяешь себя – после выполнения своей работы, по ходу выполнения работы, или же ты умеешь планировать работу до ее начала?
3. Умеешь ли ты намеченный план превратить в жизнь, довести начатое дело до конца?
4. Как долго ты можешь быть работоспособным, в какие часы занятия у тебя идут лучше?
5. Что тебе более свойственно – долго продумывать план работы, мысленно прикидывать все варианты и возможные результаты, или сразу начинать работу, пробуя разные способы по ходу дела?
6. Умеешь ли ты находить несколько способов решения одной и той же задачи, испытываешь ли ты интерес к задаче после того, как она решена, т. е. возвращаешься ли ты к ней для лучшего осознания способов, стратегии ее решения?
7. Умеешь ли ты сосредоточиваться, даже если тебя отвлекают, и если да, то что для этого делаешь?
8. Как запоминаешь материал, какие приемы запоминания применяешь?

Проанализировать деятельность учащихся по вопросам опросника предлагалось также учителям и родителям.

Для определения наличия теоретического интереса, навыков самоорганизации у учащихся учителю предлагалось проанализировать:

- осознает ли сам подросток, как именно он работает с учебным материалом?
- задумывается ли он над тем, каким способом решить задачу, могут ли быть тут другие способы?
- или он просто довольствуется результатом?
- может ли самостоятельно переходить от одного звена учебной работы к другому?

Если ученик умеет охватить в целом все этапы своей учебной работы, умеет отдать себе отчет в том, что уже выполнено, а что еще предстоит выполнить, умеет по ходу работы оценить, на каком этапе ее он находится, то все это свидетельствует о наличии навыков самоорганизации. А умение анализировать, оценивать свою деятельность

свидетельствует о наличии интереса не только к знаниям, но и к способам их приобретения.

Как осуществляется учащимися управление своими эмоциями мы проследили по диагностической схеме учета преобладающего настроения школьника.

Карта заполняется как учителем, так и учащимися по каждой строчке выставлением знака + или – в соответствующих графах. Количество плюсов или минусов позволяет представить основные эмоциональные ресурсы личности школьника в его деятельности и общении с окружающими.

Преобладающее настроение школьника	Обычно	Часто	Редко
Спокойное, ровное; бодрое и жизнерадостное приподнято-веселое; угнетенно-подавленное; возбужденно-агрессивное; резко меняющееся; меняющееся периодически, независимо от ситуации; меняющееся в отдельных случаях: после отрицательных эмоций; после положительных эмоций			

Учитывая возрастные особенности младших подростков (эмоциональность, образность восприятия, доверительность, открытость и др.). Для определения эмоционального состояния на начало и конец учебной недели школьникам предлагалось задание следующего содержания: «Посмотрите на рожицы. Какая из них отражает ваше состояние, настроение, связанное с отношением к учению? Перерисуйте их и поставьте „птичку“ в соответствующей клетке».



Работа с картой самообладания личности помогла определить уровень проявления волевых усилий в деятельности.

3.1. Исследование системы отношений между учителем и учащимися

Основные проявления	Да	Нет	Скорее да, чем нет	Скорее нет, чем да
<p>В делах настойчив в осуществлении своих желаний.</p> <p>Способен к длительному усилию и напряжению в работе, если она нравится.</p> <p>Способен к длительному усилию и напряжению в работе, если она не привлекательна.</p> <p>Легко овладевает своими чувствами при решении сложной задачи:</p> <p>с трудом подавляет свой гнев; легко меняет свои решения; боится принимать самостоятельное решение</p>				

Для исследования творческого отношения к предмету учащимся предлагались необязательные вариативные задания по предметам:

1. Я учитель математики (русского языка, истории), мне предстоит объяснить новую тему (закрепить пройденный материал и т. д.), как я это сделаю?
2. Подготовить сообщение на пройденную (или предстоящую для изучения) тему в произвольной форме.
3. Написать стихи на пройденную тему (составить кроссворд, написать сказку и т. д.) по математике и другим предметам.

Для определения отношения учащихся к учебным дисциплинам было дано задание составить расписание на неделю. Это задание связано с такой особенностью школьников, что эмоционально-привлекательные дисциплины (легкие, интересные, хороший учитель и др.) учащиеся ставят на начало недели, и их количество, как правило, превышает установленную норму.

Проведение теста «Время на уроке» дало возможность определить наличие у учащихся заинтересованности в том или ином предмете. В конце урока учитель спрашивал у учащихся, кому из них урок показался очень длинным

(для кого время шло медленно, тянулось?), а кому – коротким (для кого время пролетело незаметно?). По ответам «короткий урок, время пролетело незаметно» – можно судить о наличии у учащихся сильной учебно-познавательной мотивации положительного характера. По ответам – «длинный урок, время шло медленно, тянулось» фиксируется наличие в данный момент сильных отрицательных мотивов учебной деятельности школьников. Большое количество ответов второй группы – четкий показатель педагогической неудачи данного урока.

Об особенностях познавательной активности мы судили по:

- 1) частоте, содержанию вопросов учащихся на уроке;
- 2) стремлению учащихся без указаний учителя принимать участие в обсуждении, дополнении ответов одноклассников;
- 3) направленности, устойчивости, распределению, сосредоточенности внимания на изучаемом материале. Сосредоточенность или частое отвлечение внимания могут свидетельствовать о различном отношении учащихся к предмету, уроку, заданию;
- 4) особенностям протекания учебной деятельности. Следует обращать внимание на то, как принимается учебное задание: с готовностью или безразличием; как решается познавательная задача: творчески, по образцу или списыванием;
- 5) осознанности учения, умению учащегося самостоятельно настроить себя на работу, поставить цель и определить учебные задачи;
- 6) проявлению эмоционального состояния учащегося на уроке, о котором можно судить по речевым эмоциональным реакциям (взволнованность, равнодушие, заинтересованность и др.).

Активность школьника во многом определяется его умением ставить цели и достигать их в учебной деятельности. Для определения уровня сформированности целеполагания создавались следующие ситуации:

- «поведение в ситуациях разной степени обязательности», когда на последнем уроке разрешалось по-

заниматься любимым предметом в любой форме (занятия каким-либо учебным предметом означает добровольный отказ от отдыха). В ситуациях необязательного выполнения при несформированности целеполагания учащиеся пропускают занятия, не держиваются на перемене, отбирают из материалов самые несложные, выполняют не все задания;

- «отношение к трудностям», когда учащимся предлагалось из большого количества заданий сделать любое по желанию;
- «выбор задач разной трудности», когда учащимся предлагалось сделать любые по желанию. При этом можно изучать, как меняется степень приложения усилий у учеников с разной успешностью по мере усложнения задачи.

При диагностике целей в учении может применяться прием «неоконченные предложения». Для этого учеников просят закончить такие, например, предложения: «Как ученик я стараюсь...»; «Как ученик я планирую...»; «Сталкиваясь с затруднениями, помехами, я действую...»; «Если меня прерывают в середине работы, я обычно...»; «Если учебное задание мне надоело, то я...».

Тест-игра «Мое место в учебных делах» помог определить степень осознания учащимися своей субъектной позиции в учебной деятельности. Проводился тест в форме игры с учащимися в классной комнате: «Представьте себе, что окна вашей классной комнаты символизируют максимальные усилия человека хорошо учиться, а двери – минимальные. Пусть каждый выберет себе сейчас такое место в классе, которое отвечает его усилиям, вкладываемым в учебу». По тому, как и какое место школьник выбирает для себя в пространстве – ближе к окну или к двери, – можно косвенно судить о степени принятия им субъектной позиции в учебной деятельности.

С аналогичной целью моделировалась ситуация самостоятельного принятия решения: «Чтобы ты сделал в первую очередь, если бы был директором?»

По результатам констатирующего эксперимента на основании показателей общей успеваемости учащихся, их

отношения к учению и школе, результатов тестирования и анкетирования были даны следующие характеристики классов, включенных в формирующий эксперимент.

6а класс

82 % учащихся успевают на «хорошо» и «отлично».

В школу приходят:

- получать знания 41 %;
- общаться с друзьями 22 %;
- это часть жизни 18 %.

Среди эмоционально-привлекательных предметов отмечены:

- литература;
- история;
- английский язык;
- МХК.

В школе удовлетворение получают от:

- отношений с учащимися 30 %;
- отношений с педагогами 28 %;
- организации досуга 27 %.

Преобладающее состояние в течение учебной недели:

- чувство уверенности;
- удовлетворенность;
- бодрое, жизнерадостное;
- спокойное.

Главным для достижения успеха в учебе считают:

- способности 50 %;
- хорошее преподавание 31 %;
- везение 15 %.

Если ученик плохо учится, то в этом виноват:

- сам ученик 56 %;
- учитель 26 %;
- родители 10 %;
- друзья 2 %.

На вопрос «Если бы я был директором» последовали следующие ответы: «сделал бы меньше классов», «сделал бы интереснее уроки», «не ставил бы «2» за успеваемость», «боролся бы со скукой на уроках».

Творческие задания (составление кроссвордов, написание стихов, сказок) выполняли регулярно 10 человек. Два ученика организовали игру-конкурс по математике.

6б класс

58 % учащихся успевают на «хорошо» и «отлично».

В школе наиболее значимый интерес представляют:

- общение с друзьями 30 %;
- получение хороших отметок 19 %;
- получение новых знаний 17 %.

Любимыми предметами являются:

- английский язык;
- литература;
- история;
- труд.

На вопрос «Что вас удовлетворяет в школе?» ответили:

- отношения с учащимися 42 %;
- отношения с педагогами 27 %;
- организация занятий 25 %.

Преобладающее состояние в течение учебной недели распределяется так:

- ровное, уверенное на начало недели,
- неуверенное, подавленное на конец недели.

Главным средством для достижения успеха в учебе считают:

- качество преподавания 40 %;
- способности 29 %;
- отношение учителя 18 %.

Если ученик плохо учится, то в этом виноват:

- сам ученик 45 %;
- учитель 39 %;
- родители 9 %;
- друзья 4 %.

«Если бы я был директором», то «не ставил бы «2» за поведение», «сделал бы меньше уроков», «развивал бы в детях трудолюбие», «не разрешал бы проводить враз много контрольных», «не ставил бы «2» за непонимание». Творческие произвольные задания выполняли 8 человек.

6в класс

42 % учащихся успевают на «хорошо» и «отлично».

В школу приходят:

- так как в школе интересно 39 %;
- общаться с друзьями 35 %;
- по необходимости 20 %;
- общаться с учителями 20 %.

Наиболее привлекательными были названы:

- МКХ;
- литература;
- английский язык;
- физкультура.

Удовлетворение в школе получают от:

- организации досуга 36 %;
- отношений с друзьями 31 %;
- отношений с педагогами 12 %.

Преобладающее состояние среди учебной недели отмечено как нестабильное, связанное с успехами-неуспехами в учебной деятельности.

Среди основных факторов, влияющих на успехи в учебе, ведущими являются:

- способности 45 %;
- отношение учителя 38 %;
- старательность 16 %.

Если ученик плохо учится, то в этом виноват:

- сам ученик 45 %;
- учителя 40 %;
- родители 8 %.
- друзья 7 %.

«Если бы я был директором», то «разрешил бы уходить с каждого урока, который бы не нравился», «разрешил бы переписывать контрольные», «не ставил бы «2» за неуспеваемость».

Творческие произвольные задания выполняли 10 человек, один ученик подготовил сообщение по истории с привлечением экспонатов из музея.

6г класс

Среди параллели этот класс оказался самым слабым по учебным показателям: всего 20 % учащихся успевали на

«хорошо» и «отлично». По составу класс был «мальчиковый»: 23 из 32.

В школе нравится:

- общаться с друзьями 48 %;
- по необходимости 40 %;
- родители заставляют 14 %.

Среди любимых предметов оказались:

- физкультура;
- ИЗО;
- естествознание;
- ОБЖ.

В школе радуют:

- отношения с друзьями 41 %;
- физкультурная подготовка 30 %;
- затрудняюсь ответить 18 %.

Преобладающее состояние в течение недели определить не удалось, оно оказалось достаточно противоречивое: от приподнято-веселого до угнетенно-подавленного, даже возбужденно-агрессивное, часто резко меняющееся, с большими перепадами.

Главным для достижения успеха в учебе является:

- везение 43 %;
- способности 40 %;
- благожелательное отношение учителя 14 %.

Если ученик плохо учится, то в этом виноват:

- сам ученик 30 %;
- учителя 29 %;
- родители 15 %;
- друзья 12 %.

На вопрос творческого задания учащиеся ответили так: «усилил бы дисциплину», «не ставил бы «2» за поведение», «не ставил бы «2» за неуспеваемость», «разрешил бы садиться за любую парту», «давал бы поменьше уроков и заданий».

Творческие работы выполнялись регулярно 3 учениками.

На вопрос «Как вы помогаете учителю?» учащиеся всех классов ответили приблизительно одинаково: «Проверяю тетради»; «Выставляю отметки в дневник»; «Занимаюсь с отстающими»; «Не шуметь, вести себя хорошо»; «Стараюсь хорошо отвечать»; «Помогаю готовить класс к уроку».

На начальном этапе эксперимента уровень сформированности показателей субъектной готовности учащихся вступить в отношения сотрудничества с учителем можно определить по табл. 7.

Таблица 7

Показатели	Уровни	Количество учащихся, %			
		к	э	э	э
		А	Б	В	Г
самостоятельность	Н	12	19	20	68
	С	61	64	57	24
	Д	24	17	21	8
	В	3	0	2	0
познавательная активность	Н	36	39	49	69
	С	51	51	40	27
	Д	13	10	11	4
	В	0	0	0	0
эмоциональная настроенность на взаимодействие	Н	25	39	38	49
	С	42	41	40	41
	Д	25	17	18	10
	В	8	3	4	0
организованность	Н	17	35	31	51
	С	49	49	52	39
	Д	29	14	13	10
готовность к совместной деятельности и позиционность	В	5	2	4	0
	Н	25	29	39	58
	С	52	51	40	31
	Д	13	9	11	4
	В	10	11	10	7

Примечание: Н – низкий уровень;
С – средний уровень;
Д – достаточный уровень;
В – высокий уровень.

Отметим, что уровень сформированности показателей в 6а классе можно было оценить как средний, что соответствовало типу отношений «наставничество». В 6б и 6в классах отмечен также средний уровень развития основ-

3.1. Исследование системы отношений между учителем и учащимися

ных показателей, однако он несколько ниже, чем в ба классе. Сложнее дела обстояли с бг классом, где основу составил низкий уровень развития показателей, что соответствовало типу отношений «опека».

Анализ творческих работ показал, что учащиеся всех классов увидели значительную роль учителя в обеспечении успеха учащимся в учебе, однако правильно понимают и свою роль в повышении качества знаний. Учащиеся пытаются отстаивать свои права на доброе отношение к ним со стороны учителя, их более качественное преподавание, предъявление разумных педагогических требований.

3.2. Ситуация успеха как фактор развития отношений сотрудничества

В соответствии с теоретическим моделированием экспериментальную работу мы организовали следующим образом.

Педагогическая деятельность по созданию ситуаций успеха осуществлялась на каждом этапе учебной деятельности: стимулирующе-мотивационном, операционно-деятельностном, оценочно-результативном поурочно. Поскольку работать приходилось одновременно с учащимися, находящимися на различных этапах взаимодействия с учителем («опека», «наставничество», «партнерство», «сотрудничество»), деятельность по созданию ситуаций успеха строилась параллельно и в зависимости от индивидуальных возможностей каждого учащегося.

Остановимся на *стимулирующе-мотивационном этапе*. Данному этапу отводилась особая роль, так как при переходе в среднее звено учащиеся испытывали множество трудностей. Это связано с качественным изменением самого учебного процесса, возрастными особенностями подростков, встречей с новыми учителями и др. (см. параграф 2.2). Поэтому особое внимание уделялось созданию обстановки доверия учащихся учителю, которая помогала приобрести учащимся психологическую свободу, эмоциональную стабильность.

Обстановку доверия и раскрепощения в учебной деятельности помогли создать следующие меры (приемы).

Прежде всего, каждому учителю, принимающему участие в эксперименте, было дано задание ответить на вопросы: «Какой я?», «Над чем мне работать?», «Что мне мешает в работе?» и отрефлексировать собственную деятельность, чтобы избежать досадных промахов в работе. Проанализировать свою деятельность учителям помогли данные анкетирования учащихся, проведенного во время констатирующего этапа эксперимента. На просьбу указать, какими качествами должен обладать учитель, школьники отметили, прежде всего, следующие: доброта, чувство

юмора, знание предмета, понимание каждого ученика, любовь к детям.

Очередным приемом, способствующим созданию доброжелательной обстановки в классе, стал пересмотр учителем приветствия учащихся во время организационного периода урока, поскольку первые фразы, первый контакт определяют тональность урока. В связи с этим были рекомендованы следующие приветствия:

- «Здравствуйте, ребята, как я рада вас видеть!»;
- «Здравствуйте, я так спешил к вам, сегодня нам предстоит удивительно интересная работа!»;
- «Добрый день, ребята, какие вы сегодня необычные, красивые!»;
- «Здравствуйте, ребята! Как ваше настроение? (смотрит в глаза учащимся) Я рада за вас!».

Варианты приветствия этим не ограничились и были тщательно проанализированы учителями.

Следующим серьезным моментом в работе явилась отработка обращения к детям во время опроса, текущей работы, свободного общения. Было принято несколько правил:

- знать всех по именам;
- использовать (по необходимости) ласкательные суффиксы и нареченные имена;
- называя ученика по фамилии, добавлять имя;
- смотреть на ученика с надеждой, эмпатией, с уверенностью в его успехе;
- обращения произносить в соответствующем тоне;
- устранять «смысловый барьер» при общении.

С пониманием восприняли учащиеся просьбу приколоть табличку с именем к одежде или поставить на парту, для того, чтобы учитель быстрее мог запомнить имена учащихся.

Непременным законом для каждого учителя стало сокращение количества замечаний по любому поводу и избегание слов и выражений, которые могли создать напряженную обстановку. Например, «глупейшая ошибка», «этот бред», «нелепый вариант», «какая-то бессмыслица». Частые, да к тому же обидные, замечания вызывают раздражение, угнетают, повышают возбуждение, тревожность,

ных предложений. Кроме того, автор кроссворда сам руководил его решением и оценивал самых активных учащихся. Подобные задания стимулируют творческую активность, эмоциональное отношение к знаниям и познавательный интерес школьников. В работу включается каждый ученик, мобилизуя свои знания, умения, предшествующий опыт. Увлеченность учащихся неизбежно вызывает и здоровое чувство соперничества. Успешное выполнение задания типа «Составь задачу с интересным содержанием» обеспечивает «публичный эффект», повышает престиж ученика в глазах сверстников, тем самым создавая обстановку взаимоуважения как необходимого компонента сотрудничества.

Необычной традицией стало написание стихотворений на пройденные темы по математике, истории, естествознанию. В начале года стихи звучали так:

Если яблоко разделишь
На четыре равных части
И немного съешь сама,
То получишь дробь простую:
То, что съела-то числитель,
Мы его напишем сверху,
Что осталось – знаменатель,
А он пишется внизу.

Оля С., 6в класс

или

Пятью пять – двадцать пять,
Двадцать пять – число составное,
А вот пять – число простое.
Двадцать пять делить на пять,
Получаем опять пять.

Оксана О., 6г класс

Стихи писали все, желание быть отмеченным заставляло творить даже тех учащихся, которые негативно относились к данным предметам.

Нововведением для экспериментальных уроков стало обсуждение стихов не только с точки зрения правильно ис-

пользованных правил по предметам, но и с точки зрения норм стихосложения. Если в начале года написание стихов предлагалось учащимся, то в конце это стало привычной формой выполнения домашнего задания и не только самых активных учащихся. Параллельно со стихами совершенствовались и учебные умения и навыки учащихся в целом:

Чтобы нам построить дом,
Нужно враз найти объем.
Когда вычислим объем,
То построим царский дом.
Постараемся сейчас,
Перемножим тот же час
Ширину на высоту,
Не забудем про длину.

Ирина Л., 6а класс

или

Как же мне построить дом?
Треугольники кругом.
Как друг с другом их сложить,
Чтобы стало можно жить?
Я сложить их буду рад –
И получится квадрат.
Треугольник, что повыше,
Станет в этом доме крышей!

Женя К., 6б класс

Важным моментом в стимулировании учащихся на выполнение задач урока явился прием «авансирование личности», т. е. оглашение ее достоинств. Педагог называл достоинство, которого еще могло и не быть как устойчивого качества у ученика, но которое не может отсутствовать у человека («У тебя хорошая зрительная память...», «Твое усердие поможет тебе...», «Ты всегда новое схватываешь на лету...»), тем самым проектируя и программируя успехи личности.

Еще одним приемом, способствующим развитию субъектной готовности учащихся к включению в учебный процесс, явилось заключение «контрактов» (т. е. индивидуаль-

ных и групповых договоров) между учителем и учащимися. В таком добровольном контракте-соглашении фиксировалось (после совместного обсуждения) четкое соотношение объемов учебной работы, ее качества и оценок. Данный прием активизировал деятельность учащихся и способствовал адекватному восприятию оценки учителя, которая совпадала с самооценкой.

Итогом реализации приемов по созданию ситуации успеха на стимулирующе-мотивационном этапе явилось снятие эмоционального напряжения, приобретение душевного комфорта, психологическая настроенность на дальнейшую деятельность.

Работу по организации взаимодействия учителя и учащихся на операционно-деятельностном этапе начата не с отработки конкретных приемов по активизации учащихся, а с анализа моторной активности учителя во время различных видов работы (объяснения, диктовки, актуализации знаний, самостоятельной работы). Нет необходимости говорить о том отрицательном влиянии на учение, которое оказывает чрезмерная пассивность или чрезмерная активность учителя на уроке, которые подкрепляются к тому же и моторными проявлениями. «Движение ради движения, как форма бесцельного хаотичного движения, практически не имеет никакого отношения ни к управлению учебным процессом вообще, ни к повышению эффективности контроля, в частности¹».

Скажем, хождение учителя от парты к парте мешает ученику сосредоточиться, ему приходится «ловить» учителя глазами, а это невольно заставляет излишнюю долю внимания уделять учителю. Внимание учеников рассеивается. Если учитель сидит за столом, то воздействие на класс снижается, учитель не видит большую часть класса, поэтому разрывается контакт учителя с детьми. Правильно организованная двигательная активность учителя помогает организовать деятельность учащихся не в меньшей степени, чем вербальное общение.

¹ Гузев В. В., Лизинский В. М. Учитель в зеркале психологии / В кн.: Психолого-педагогические очерки. М.: РИПКРО, 1993. С. 20.

Поскольку сотрудничество предполагает, прежде всего, со-труд, важным моментом в деятельности педагога стало научение ребят работать вместе.

Даже если уровень совместной деятельности учителя и учеников высок, между собой ребята взаимодействуют далеко не всегда. Это происходит от того, что они плохо владеют способами совместной работы, не видят ее преимуществ. Побуждение к совместной деятельности может возникнуть только в ситуациях, когда ребята ставятся перед необходимостью взаимодействовать друг с другом. Как можно организовать совместную деятельность учащихся?

В одних случаях ребята выполняли работу последовательно, и результат, полученный одним, становился началом, условием работы другого: «Пусть каждый из вас составит краткий конспект текста. Затем поменяйтесь работами, и каждый попробует восстановить текст по конспекту товарища. Подумайте, что изменилось бы в вашем способе работы, если бы ваш товарищ выполнил задание по-другому». Кроме умения работать вместе, прием «цепочка» учит самоорганизации и организации деятельности.

Иногда учитель поручал одному наметить задачу работы, другому – оценить эту задачу и предложить пути ее решения, третьему – оценить способы работы и найти критерии проверки.

Третий вариант, когда совместная работа выполнялась ее участниками одновременно. Учащиеся составляли конспект одного текста, но каждый – тем способом, который казался ему самым продуктивным (тезисы, цитаты, опорные сигналы, схемы, графики). Затем надо было продумать тот способ работы, который был использован, научить ему товарища, затем сравнить свой и его способы по результату и т. д.

Так, например, учащимся на уроке математики было предложено выполнить задание по теме «Деление обыкновенных дробей» по цепочке. Каждый ряд получал по карточке с одинаковым количеством заданий, приблизительно одной сложности. Задание начинал выполнять первый учащийся в ряду, а затем, выполнив задание, передавал карточку ученику, сидящему сзади. Побеждал тот

ряд, который первым и правильно справлялся со всеми заданиями. Если ученик испытывал затруднения, то он мог обратиться за помощью к любому на своем ряду товарищу. Помощь должна была оказываться частично – указание на ошибку в вычислении, неправильно использованном правиле, действии и т. д. Карточки оформлялись так:

$$\frac{9}{8} : \frac{3}{4} = 1 \text{ ученик,}$$

$$\frac{4}{15} : \frac{12}{35} = 2 \text{ ученик,}$$

$$\frac{6}{7} : \frac{3}{14} = 3 \text{ ученик и т. д.}$$

Подобные задания предлагались и для закрепления материала по русскому языку. Например, карточки по теме «Гласные в приставках *пре-* и *при-*».

Задание: «Используя правило, вставьте пропущенные буквы».

пр... ехать

пр...бить

пр...скучный

пр...вокзальный

пр...лететь

пр... вязать

Подобные задания помогают учащимся обрести навыки самостоятельной заботы, распределить внимание, силы, время, т. е. организовать свою деятельность, сконцентрировать волевые усилия.

В любом случае школьники учатся видеть общую цель и общий результат, учатся оценивать свой вклад в коллективную работу. У них складываются такие важные качества личности как ответственность перед другими, готовность к взаимопомощи и вместе с тем личная ответственность за свою долю в общей работе – качества, необходимые для организации сотрудничества.

Опишем некоторые приемы установления деловых отношений между педагогом и учащимися. Напомним, что сотрудничество педагога и воспитанников – это такая фор-

ма взаимосвязи, при которой школьник чувствует себя не объектом педагогических воздействий, а самостоятельно и свободно действующей личностью. Поэтому и учитель может обратиться к ученику за помощью при выяснении, установлении свойств и особенностей изучаемых предметов и явлений, при определении путей решения задачи и т. д. В этом случае многое зависит от умения педагога убедить школьников, что ему очень нужна их помощь при выполнении задания и т. д.

Педагог записывает на доске действительно сложную задачу и обращается к учащимся с просьбой о помощи. Он объявляет учащимся, что уже потратил на ее решение некоторое время и сейчас хотел бы услышать их совет. Педагог вдумчиво прислушивается к каждому совету учащихся, задает вопросы, с чем-то соглашается, что-то опровергает, размышляя вслух, дает возможность учащимся уловить неточность, ошибку в его подходе. После чего благодарит учащихся за оказанную помощь.

Вариант этого приема: записывается на доске сложная задача с неправильным решением, и учащиеся помогают педагогу найти ошибку, выяснить ее причину и способ исправления.

На уроках у учащихся часто возникают разные познавательные вопросы. В некоторых случаях, когда педагог затрудняется ответить на них, ему рекомендуется извиниться перед учащимися и, проявляя живой интерес к этому вопросу, предложить учащимся объединенными силами искать ответ. На другой день возможен обмен и анализ добытой информации.

Педагог может обратиться к учащимся с просьбой помочь ему подобрать стихотворение по определенной тематике, подготовить книги, наглядные пособия, составить для учащихся младших классов веселые задачи. Приведем содержание некоторых из них:

1. Чтобы найти пиратский клад, надо пройти от старого дуба 12 шагов на север, потом 5 шагов на юг, потом еще 4 шага на север и еще 11 шагов на юг. Узнай, где зарыт пиратский клад.

2. Толя и Коля разделили яблоко пополам и увидели, что вместе с ними это яблоко собираются есть еще два червяка. Толя отделил от своей части яблока половину и уступил ее червяку. То же самое сделал Коля. Какую часть яблока получил каждый червяк?
3. Коля свой дневник с двойками закопал на глубину 5 метров, а Толя закопал свой дневник на глубину 12 метров. На сколько метров глубже закопал свой дневник с двойками Толя?
4. 2а класс побывал в кабинете зубного врача, и ему вырвали 12 молочных зубов. После этого в кабинете зубного врача побывал 2б класс, и ему вырвали на 4 молочных зуба больше. Сколько молочных зубов оставили оба класса в кабинете зубного врача, если известно, что один второклассник свой вырванный зуб унес домой?

Советы с учащимися по поводу организации учебного процесса способствовали тому, что в дальнейшем школьники включались в этот процесс добровольно.

Активизации и развитию познавательных сил и возможностей школьников способствовал прием «спор». Школьников надо приучать к спору, притом аргументированному, логичному. Чтобы вести со школьниками интеллектуальное состязание, надо хорошо представлять, какие умения необходимо систематизировать, в объеме каких знаний и умений можно вести спор. Поводом для возникновения спора служило выдвижение педагогом противоположного мнения, может быть даже алогичного, но подкрепленного им формально-логическими «аргументами». Школьникам можно сказать прямо: «Сейчас я буду доказывать неправильную мысль, а вы, пожалуйста, убедите меня, что я не прав». «Чем раньше осознает школьник свое право не соглашаться даже с педагогом в процессе установления истины, утверждения своей точки зрения, и чем более искусные условия будут созданы педагогом в обучении для того, чтобы школьник мог смело пользоваться этим правом и овладевать умениями отстаивать свою точку зрения, тем плодотворнее будут

развиваться в нем творческая мысль, личностные черты, убеждения, позиции»¹.

Непременным условием в деятельности учителя по организации сотрудничества с учащимися стал отказ от таких массовых форм взаимодействия с классом, как переписывание учебников; выучивание кусочков текста и их пересказ; поиск в тексте ответов на вопросы; опрос у доски, с обязательным требованием к классу, чтобы все слушали; фронтальный опрос, который не дает полной картины знаний учащихся.

Использование подобных форм работы обедняет деятельность учителя, тормозит развитие учащихся. Однако полностью от метода хоровых ответов мы не отказались. Этот метод удачно срабатывал в отношении интеллектуально-пассивных, неуверенных учащихся. Ребенок не боится неправильного ответа, так как в случае неудачи его неверный ответ не обратит особого внимания одноклассников, но однако учит его проговаривать учебный материал. С одной стороны, в работу включается максимальное количество учеников, с другой – учитель видит, кто из детей знает материал, а кто нет.

Практика показывает, что улучшить организацию труда учащихся на уроке позволяет, во-первых, изменение характера фронтальной работы на основе развития познавательного интереса у школьников; во-вторых, использование целесообразного сочетания фронтальной формы учебной работы с индивидуальной и групповой. При фронтальной форме работы возможна дифференциация по объему, сложности и темпу.

Например, на уроке русского языка, работая над темой «Буквы „ч“ и „щ“ в суффиксе *-чик (-щик)*» учитель дал учащимся упражнение на самостоятельное выполнение, дифференцируя работу следующим образом.

Учащимся, более медленно усваивающим тему, предложено было воспользоваться опорными сигналами (а), активным – поработать с карточками, на которых давалось задание с усложненным содержанием (б).

¹ Амонашвили Ш. А. Обучение. Оценка. Отметка. С. 194.

(а) -щик	-чик	(б) Найди ошибки
в остальных	после букв	в словах:
случаях	д-т, з-с, ж	грузщик, объездчик, фонарщик, перебежчик, разносчик, смазчик.

Помощь в выполнении упражнения оказывали ученики-консультанты прямо на уроке, к которым можно было подойти с возникшими трудностями в любое время, не спрашивая разрешения у учителя. Инертным учащимся задания дозировались и отметка за выполнение не снижалась.

Незаменимым приемом при организации деятельности неуверенных и инертных учащихся явилась «скрытая помощь», т. е. незаметная подсказка: «Достаточно выполнить вот эту часть...»; «Вспомни, пожалуйста, о...»; «Не забудь про...» и т. д. Учащийся начинал напряженно обдумывать предложение учителя и тем самым активизировал себя на выполнение задания, успех которого был предопределен.

Кроме того, одному из слабоуспевающих учащихся заранее было предложено подготовить к уроку схему-карту «Части слова» с тем, чтобы сначала он, а затем и другие учащиеся вспомнили ранее изученный материал для успешного усвоения нового.

После выполнения упражнения учащиеся продолжили работать в группах, состоящих из 4–6 человек. В группы были включены учащиеся с различными возможностями, что создавало условия для наиболее плодотворного обмена информацией, осуществления взаимопомощи. В течение трех минут каждая группа должна была составить задание по теме урока для другой: «В списке слов найдите те, которые соответствуют теме», «Исправьте ошибки» или «Составьте опорный сигнал» и одновременно выступить рецензентами ответов.

Тем самым учащиеся учились рефлексировать свою деятельность, пройденный ранее материал, творчески осмысливать текущий, проявлять смекалку, развивать воображение. Контактируя в группе, учащиеся стали лучше пони-

мать друг друга, относиться с большим доверием, давать объективную оценку знаниям, умениям и поступкам одноклассников.

Данный тип заданий мобилизует волю, укрепляет познавательный интерес и дает возможность учащимся выступить в роли учителя (прием «обмен ролями»).

С целью оптимальной занятости учащихся активно использовались индивидуальные учебные формы занятий. В основе их организации лежал учет учебных возможностей школьников (учащиеся с серьезными проблемами в знаниях; учащиеся, обладающие высокими учебными возможностями), индивидуальных особенностей личности (ленность, несобранность, импульсивность), опираясь на которые, можно добиться оптимального темпа продвижения школьников в учении и воспитании важнейших черт характера.

Например, учащиеся со слабо развитыми волевыми качествами заранее получали индивидуальное творческое задание: «Напиши сказку, в которой главными героями были бы пройденные суффиксы». Индивидуальное задание такого содержания всегда требует не только приложения усилий, умственного напряжения, что сказывается на интеллектуальном развитии в целом, но и ответственного выполнения, так как со сказкой будут ознакомлены все учащиеся класса. Кроме того, посредством сказки необходимо было убедить других учащихся в важности изучаемых суффиксов. А это требовало еще более кропотливой работы. Вот один из вариантов выполнения творческого задания.

«В одном городе жили два друга „щик“ и „чик“. Жили они дружно не только между собой, но и с другими частями речи. Многие завидовали друзьям „щик“ и „чик“, но в основном это были суффиксы „ов“ и „ок“. И тогда „ов“ и „ок“, сговорившись с другими суффиксами, обвинили „щик“ и „чик“ в том, что их прибавление к корням искажает смысл слов, а это ложится страшным пятном на репутацию города. И заключили добрых друзей под стражу. Опустел город, не стало в нем истинных мастеров своего дела: резчиков, прокатчиков, разносчиков, фонарщиков, обойщиков. За-

ключенных держали под стражей месяца, пока не приехал суффикс „ец“, главный адвокат, и не помог им. „Шчик“ и „чик“ освободили.

У суффикса „ец“ не было своего жилища, и „чик“ и „щик“ предложили ему поселиться у них в доме. „Ец“ согласился. И опять „чик“ и „щик“ стали помогать словам, а „ец“ их поддерживать. Жили они дружно и весело. Снова город ожил с появлением почтенной публики: танцовщиц, извозчиков, стекольщиков, рассказчиков» (Олег Л., 6в класс)

Не беремся судить литературные умения ученика, так как задача заключалась во включении его в активную учебную деятельность так, чтобы, выполняя конкретное задание, ученик смог преодолеть себя и свое неумение организовывать деятельность.

Особую категорию, требующую повышенного внимания, составляли учащиеся со слабой и инертной нервной системой.

По отношению к учащимся со слабой нервной системой рекомендовалось соблюдать правила, разработанные М. К. Акимовой и В. Т. Козловой¹:

- не ставить их в ситуацию неожиданного вопроса, требующего быстрого ответа; предоставлять достаточное время на обдумывание и подготовку; желательно, чтобы ответы давались не в устной, а в письменной форме; во время подготовки ответов давать время для проверки и исправления написанного; по возможности спрашивать их в начале урока – лучше, если не на последнем уроке, а в начале школьного дня;
- путем правильной тактики опросов и поощрений (не только отметкой, но и высказываниями типа «хорошо», «умница», «молодец») формировать уверенность в своих силах; обязательно поощрять их за старание, даже если результат далек от желаемого;
- осторожно оценивать неудачи этих учеников, учить умению их переживать.

¹ Акимова М. К., Козлова В. Т. Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход. М.: Знание, 1992. 80 с.

При работе с инертными учениками предлагалось использовать следующие методы:

- не требовать от них немедленного включения в деятельность, поскольку их активность в выполнении нового вида заданий возрастает постепенно;
- помнить, что они не могут активно работать с разнообразными заданиями;
- не требовать быстрого изменения неудачных формулировок при устных ответах – им необходимо время на обдумывание;
- не спрашивать их в начале урока, поскольку инертные ученики с трудом отвлекаются от предыдущей ситуации;
- избегать ситуаций, когда нужно получить быстрый устный ответ на неожиданный вопрос; необходимо предоставить время на обдумывание и подготовку;
- в момент выполнения заданий не надо их отвлекать.

Для воспитания сознательного отношения к учению, развития познавательной активности, привития навыков культуры умственного труда и умений работать в коллективе эффективной оказалась такая форма общественного поручения, как «добытчики знаний». В первое время «добытчики знаний» назначались учителями, а затем учащиеся сами вызывались выполнять эту роль. Суть ее состояла в том, что несколько учеников готовят к предстоящему уроку учебный материал, которого нет в учебнике, отыскивая его в литературе, сначала рекомендуемой учителем, а затем самостоятельно. На уроке «добытчики знаний» рассказывают всему классу, о чем они узнали. Вот как это происходило на практике. Например, изучая на уроке истории раздел «Индия и Китай в древности», «добытчики знаний» занимались сбором легенд и мифов о жизни древних индийцев и жителей Китая, сказаний о борьбе героев с демонами или другими фантастическими существами.

Важная роль при организации этого вида работы отводилась приему «персональной исключительности». В сознании каждого субъекта должна существовать уверенность в своей конкретной незаменимости при выполнении того или иного дела: «Именно ты способен это сделать...»,

«Для тебя не составит трудности...», «Твое участие в выполнении... очень важно...».

Созданию непринужденной и доброжелательной обстановки, общей заинтересованности в решении познавательной задачи способствует введение игры в учебно-познавательный процесс¹. Игры стимулируют творческую активность, эмоциональное отношение к знаниям и познавательный интерес школьника. В игру включается каждый ученик, мобилизуя свои знания, умения, предшествующий опыт. Остановимся на рассмотрении некоторых игр.

Игры-упражнения. Они включают составление кросвордов, чайнвордов, текстовых задач, головоломок, увлекательных упражнений. Положительное воздействие этих игр заключается не только в том, что они пробуждают потребность в новых знаниях, интерес к предмету в свободное время, но и развивают у подростков стремление к достойному утверждению в коллективе сверстников. Желание быть знатоком побуждает учащихся к самостоятельному поиску новых игр-упражнений. Например, игра «Пятый лишний» с успехом проходила на всех экспериментальных уроках.

На уроке биологии, например, задание выглядело так: «Назови растение в гербарии, которое не принадлежит семейству сложноцветных:

- бодяк полевой;
- василек луговой;
- кульбаба осенняя;
- белена черная;
- нивяник обыкновенный»

На уроке математики из предложенных на карточке дробей нужно было найти дробь, не относящуюся к неправильным:

$$\frac{8}{3} \quad \frac{12}{5} \quad \frac{18}{11} \quad \frac{12}{13} \quad \frac{25}{4} .$$

На уроке русского языка: «Назови слово, которое не входит в группу устаревших:

¹ Акимова М. К., Козлова В. Т. Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход.

ботфорты;
веретено;
ендова;
люлька;
кафтан»

Игры-упражнения требуют напряженной мыслительной работы, поэтому должны регулярно сопровождать учебную деятельность подростка.

Игры-загадки. Эта группа познавательных игр используется на уроке для проверки глубины и прочности знаний по материалу большого объема и как средство развития сотрудничества ребят. Например, «Найди ошибку»:

Плоды картофеля – клубни – содержат много крахмала
--

Решение подобных познавательных игр-загадок начинается с коллективного анализа их содержания, в ходе которого создаются многообразные деловые отношения, вызванные обменом информацией среди учащихся.

Сюжетно-ролевые игры. Смысл подобных игр – воспроизведение в воображаемой ситуации реальных отношений на основании имеющихся знаний. Так, на уроках биологии при изучении темы «Злаковые» предлагалась такая игровая ситуация: «Вы – опытный хлебороб одного из хозяйств. К вам на практику приехали студенты сельхозинститута. Расскажите им об условиях, необходимых для прорастания семян». Познавательные задачи вызывают у школьников больший интерес и учебную активность, чем традиционный опрос (устный рассказ по тексту учебника).

Стимулирует мыслительную деятельность, развивает волевые качества и организационные умения школьника прием «Догони». Содержание этого приема раскроем применительно к урокам математики. На каждую парту кладется карточка с заданием на пройденную тему приблизительно одной сложности, например, «Сложение и вычитание дробей». Задание содержит 5–6 примеров. Если в классе 36 учеников, то карточек должно быть обязательно 38–40. Кроме того, ход выполнения всех предложенных заданий вывешивается на доску. Если ученик сомневается или затрудняется

в решении, он может подойти к доске и сделать сверку. Первый ученик, выполнивший задание, переходит на свободную парту со своей тетрадью и приступает к работе с другой карточкой. Количество обязательно выполненных заданий зависит от отпущенного на этот вид работы времени. Задания сверх нормы подлежат оцениванию только в случае их правильного выполнения, поэтому каждый ученик стремится как можно правильнее и больше решить примеров.

Развитию познавательных интересов, любви к изучаемому предмету и к самому процессу умственного труда способствует такая организация обучения, при которой ученик вовлекается в процесс самостоятельного поиска и «открытия» новых знаний, решает задачи проблемного характера.

Умственному напряжению, активному поиску способствовало, например, введение темы по русскому языку «Буквы „о“ и „е“ после шипящих и „ц“ в суффиксах прилагательных» следующим образом. На доске записываются слова в два столбика:

ежовый	лицевой
холщовый	пищевой
пунцовый	ситцевый

В словах выделяется изучаемая орфограмма, а дальше в строчку идут слова с пропущенной орфограммой. Учитель просит учащихся проанализировать условия выбора вставленных в прилагательные орфограмм и в связи с этим распределить по столбикам слова, расположенные ниже. Так, класс сразу втягивается в поиск: надо уловить закономерность, которой будут соответствовать слова с пропущенными буквами, а для этого необходимо определить, какое сходство и какое различие существует между словами, которые записаны в два столбика. Учащиеся самостоятельно пытаются «открыть» правило. После того, как суть схвачена, учащиеся словесно формулируют найденную закономерность.

Основная движущая пружина поискового, проблемного обучения – это система вопросов и заданий, которые ставятся перед учениками. 80 % вопросов, с которыми учителя обращаются к ученикам, требуют только механическо-

го воспроизведения выученного. Между тем существуют разнообразные типы вопросов, стимулирующих активную умственную деятельность и вызывающих интерес учащихся. В первую очередь это вопросы, в которых сталкиваются противоречия. Активную работу мысли вызывают вопросы, требующие установления сходства и различия.

Высокую поисковую умственную активность, связанную с конструктивной деятельностью, вызывают такие задания, которые требуют от школьника исправления чьих-либо логических, фактических, стилистических и прочих ошибок. Например, учитель русского языка, добиваясь активности и заинтересованности школьников, строит задания на ошибках. Школьники охотно выполняют упражнения «на редактирование» – устранение стилистических и смысловых ошибок.

Устранение различных просчетов, неточностей и противоречий полезно не только потому, что требует активной умственной работы, воспитывает внимание, приучает контролировать других и себя. Исправляя неправильное, ученик значительно глубже понимает правильное.

«Принцип Хаджи Насреддина» помогал в случаях возникновения необходимости в обращении к материалу, который помнят не все: «Пусть те, которые знают, расскажут тем, которые не знают»

Итогом реализации приемов по созданию ситуации успеха на операционно-деятельностном этапе явилось «интеллектуальное насыщение», овладение учебными действиями и операциями, направленными на развитие познавательного интереса, совершенствование эмоционально-волевой сферы, отработку навыков самостоятельной работы и совместной деятельности, активизацию учебной деятельности школьников в целом в зависимости от этапа взаимодействия.

Оценочно-результативный этап учебной деятельности. На самостоятельность и организованность учебно-познавательной деятельности значительное влияние оказывает функционирование в ней оценочного компонента. При организации эксперимента важной особенностью учебной деятельности являлось то, что не все школьники

четко представляли действительный объект оценки: таким объектом для многих являлся не результат внутреннего самоусовершенствования, не качество умений и знаний, которыми они овладевали, а усилия, потраченные на разрешение учебной задачи, и формальный результат разрешенной задачи.

Успешность оценочной деятельности педагога с целью формирования оценочного компонента у школьников зависит от двух основных условий: ясности учебно-познавательной задачи и обожденности эталонов. Рассмотрим первое условие. «Объективировать школьнику учебно-познавательную задачу – значит ориентировать его на саморазвитие, самообразование, самоусовершенствование. Смысл учебно-познавательной задачи в том и заключается, чтобы повернуть школьника от внешнего объекта к внутреннему»¹.

Суть учебно-познавательной деятельности состоит в преобразовании школьником самого себя, собственных сил, возможностей, знаний.

В обычной практике часто школьник, выполняя учебную задачу, ориентируется на внешний объект оценки, т. е. за результат деятельности он принимает не умение, навык, знание, которыми овладел, и их качество, а внешние показатели (внешнее требование, формальная отметка). Так, на уроке математики школьники с помощью педагога пришли к выводу, что суть решения математических задач состоит в том, чтобы самим овладеть способом их решения, развить необходимые умения, закрепить знания и т. д.

На уроке русского языка, выполняя упражнения, требующие выбрать из группы слов наиболее подходящие и вставить в текст в нужных местах, смысл учебно-познавательной задачи учащиеся определили так: овладеть умением подбора слов с точки зрения их логического, смыслового, выразительного, стилистического значения в тексте.

На уроке естествознания при изучении темы «Клеточное строение растительного организма» учащиеся пришли к заключению: чтобы лучше понять, как живет растение, надо познакомиться с внутренним строением его органов.

¹ Амонашвили Ш. А. Обучение. Оценка. Отметка. С. 212.

В начале каждого урока педагог сообщал школьникам группу учебно-познавательных задач, которые должны быть разрешены. Они записывались на доске, а затем в течение урока отмечалось выполнение каждой из них.

Для изучения и формирования целеполагания у школьников в условиях монотонной учебной работы срабатывал прием «выполнение надоевшей деятельности», разработанный А. К. Марковой¹. Ученикам предлагалось выполнять однообразную деятельность (решать однотипные задачи); при этом давалась полусвободная инструкция: «Можете сделать столько, сколько хотите, и прекратить, когда захотите». У большинства учащихся «психическое насыщение» протекало в виде уменьшения объема работы, отвлечения, перерывов, вариаций в деятельности. В этих условиях безграничность цели не давала удовлетворения школьникам в ходе работы. На втором этапе давалась ограничительная цель: сегодня сделайте столько-то, больше не надо. Наличие ограничительной цели (указание объема работы) вызывало желание учащихся выполнять дело до конца и закончить трудную монотонную работу. Ограничительная цель действовала лучше, если она была введена до того, как у школьников возникло намерение бросить работу, или в начале работы. Если этого не делать, то «психическое насыщение» входит в конфликт с желанием выполнить инструкцию взрослого, возникает отрицательное отношение к работе.

Второе условие успешности оценочной деятельности педагога – это обоюдность применяемых эталонов. Вначале учитель сам корректирует учебно-познавательную деятельность школьника, постепенно передавая ему соответствующие эталоны учения и способы оперирования ими. На стадии формирования эталонов решающее значение играет доверие школьников учителю. В содержании оценочной деятельности учителя должны преобладать одобрительные оценки: «Ты сможешь, попробуй еще раз!», «Мне приятна твоя старательность», «Твоя работа мне нравится», «Я рад за тебя», «Умница, продолжай так же» и т. д.

¹ Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения. С. 25.

О сформированности эталонов можно говорить, если школьник владеет и эталоном, и способами оперирования им, и может в полной мере включать это умение в учебно-познавательную деятельность, превращая ее тем самым в самостоятельную.

Коллективная оценка результатов учебного труда школьников велась на основе выработанных в классе эталонов. Смысл управления коллективной оценкой заключался в том, чтобы учащиеся, исходя из уважительного отношения к однокласснику, давали ему доброжелательные критические замечания, высказывали пожелания, как улучшить работу. Анализ проходил по такой схеме: сначала надо было отметить положительное (что понравилось в ответе, почему, в какой степени присутствовали элементы творчества), а затем можно было давать критические замечания, советы, варианты выполнения задания.

Одним из приемов коллективной оценки служил так называемый опрос одноклассника другими учащимися. Ученик, пожелавший быть опрошенным, сам согласовывал день своего опроса, что давало ему возможность качественно подготовиться к нему. Остальные составляли вопросы, задачи, творческие задания. Педагог направлял содержательную сторону опроса и этику отношений между учащимися.

При организации педагогической деятельности особое внимание обращалось на характер и форму порицания и поощрения учащихся. В своей работе учитель придерживался следующих правил:

- порицание ни в коем случае не должно касаться способностей ученика;
- порицание должно быть предельно конкретным и направленным на устранение ясно осознаваемых самим учеником недостатков (например, нарушений порядка выполнения работы, неорганизованность, небрежность в работе и т. д.);
- высказывать порицание рекомендовалось в форме простого удивления учителя по поводу наступившего ухудшения в работе ученика («Меня очень удивило...», «Я никак не ожидал...», «Мне не верится...»);

- хвалить за конкретный элемент в работе, а не работу в целом, так как она может все же не соответствовать установленным нормам (эталонам), а это может повлечь за собой негативное отношение одноклассников и уличить учителя в необъективности. Кроме того, критерии оценивания не будут иметь стабильных требований.

Итогом реализации приемов по созданию ситуации успеха на оценочнорезультативном этапе явилось эмоциональное подкрепление учащихся для включения их в последующую деятельность, адекватное восприятие учащимися результатов своей работы на каждом этапе взаимодействия: «опека» → «наставничество» → «партнерство» → «сотрудничество».

3.3. Интегративная характеристика развития отношений сотрудничества в учебном процессе

С целью проведения сравнительного анализа результатов констатирующего и формирующего эксперимента на завершающем этапе исследования мы воспользовались преимущественно той же методикой, что и на начальном этапе.

Осмысление результатов работы по организации формирующего эксперимента целесообразнее было бы начать с анализа деятельности педагогов. Если на начальном этапе учителя, работающие в экспериментальных классах, придерживались советов и рекомендаций со стороны непосредственных организаторов эксперимента, то в ходе заключительного этапа при постоянном анализе своей деятельности и складывающихся отношений с учащимися наметилась тенденция к росту инициативы педагогов. Среди ведущих качеств учителя, необходимых для развития отношений сотрудничества с учащимися, были отмечены следующие: умение выслушать, понять; умение увидеть в каждом хорошее; вежливость; доброжелательность; выдержанность; уравновешенность; справедливость; умение оказать помощь учащимся в трудную минуту. Перечисленные качества составляют, прежде всего, личностные и организационно-коммуникативные способности учителя. Учителя, не принимавшие участие в эксперименте, в качестве ведущих указали дидактические способности, которые охватывают речевые, академические и способности объяснять. Таким образом, обозначились две группы – учителя, ориентированные на личность ребенка, и учителя, ориентированные на статус «учащийся».

Интересным оказался расклад качеств педагога, предложенный учащимися. Школьники, находящиеся на этапе «опека» с учителем, к ведущим качествам учителя отнесли «любовь к детям», «любовь к школе», «знание своего предмета». Учащиеся, находящиеся на втором этапе взаимодействия «наставничество», к ведущим качествам учителя отнесли к тому же еще и «общительность», «отзывчивость», «понимание ученика», т. е. налицо тенденция к взаимо-

обратной связи, что обогащает взаимоотношения учителя и учащихся. У учащихся, предпочитающих партнерские отношения с педагогами, требования к качествам учителя возрастают. Школьники уже хотят видеть своего учителя справедливым, имеющим организаторские способности и разносторонние интересы. На четвертом этапе взаимодействия учащиеся хотят работать с учителем тактичным, увлеченным, творческим.

Учащиеся контрольного ба класса выделили следующие качественные стороны деятельности педагога: «хорошее знание своего предмета», «умение преподавать и объяснять», «интересно вести уроки», «справедливость», которые характеризуются только с позиции деловых контактов.

Анализируя свое отношение к учебе, учащиеся экспериментальных классов достижение успеха в учебной работе связывают не только с деятельностью педагога, но и с собственными усилиями.

Если на начальном этапе эксперимента успех в учебной деятельности зависел, по мнению большинства учащихся, от внешних факторов (отношение учителя, одноклассников, родителей, везение) и природных данных учащихся, а трудолюбие, прилежание, старательность недооценивались, то на заключительном этапе эксперимента внутренний фактор успешности занял достойное ведущее место у большинства учащихся.

Если в начале года удовлетворение от отношений с педагогами получали в классе:

ба – 30 % учащихся,

бб – 35 %,

бв – 50 %,

бг – 40 %,

то в конце года показатели резко изменились к лучшему:

ба – 35 %,

бб – 70 %,

бв – 64 %,

бг – 54 %.

Не изменился практически показатель в контрольном ба классе, где целенаправленно развитие отношений в системе учитель-ученик не осуществлялось.

На вопрос «Какое состояние у вас преобладает в течение учебной недели?» учащиеся экспериментальных классов в основном отметили, что страх, сомнение, беспокойство сменились чувством уверенности и удовлетворенности.

Тогда как учебную деятельность учащихся контрольно-го класса часто сопровождали дискомфорт, неуверенность, чувство досады и пр. На вопрос «Как вы себя чувствуете после занятий в школе?» учащиеся ответили разноречиво: «подавленно», «как и до школы», «уставшим и раздражительным», «веселым», «возбужденным», «затрудняюсь ответить» и т. д.

Рекомендации по формированию мотивации совместной учебной деятельности школьников включали создание ситуаций для возникновения у учащихся общего положительного отношения к коллективным формам работы, например, игры; создание возможности оказать и получить помощь, обменяться информацией; обращение учащихся к анализу собственных действий и действий одноклассников, что давало им материал для сравнения, сопоставления и, следовательно, способствовало формированию способов совместной деятельности; внимательное отношение к подбору состава группы (учет интересов, возможностей, индивидуальных особенностей каждого); правильный отбор заданий и форм коллективной работы; серия упражнений: заключение «контрактов», «советы» с учащимися, задания по цепочке, работа в ученических диадах, обращение учителя за помощью к ученику, обмен ролями. Следование рекомендациям позволили сделать следующие выводы.

Учащиеся в целом положительно относятся к совместному выполнению учебных заданий, причем отмечают, что наибольший эффект от совместного выполнения учебного задания возможно получить при планировании, определении способов выполнения работы. Наряду с этим они считают полезной совместную работу при выполнении и проверке заданий. При подборе сотрудников школьники ориентируются на их способность распределить обязанности в группе, организовать совместные занятия, оценить, как работал каждый член группы.

Кроме того, учащиеся осознают, что совместная работа дает возможность сэкономить время при выполнении задания, сделать его более грамотно и творчески, научиться самому и показать одноклассникам разные способы выполнения задания, тем самым обозначить четко свои возможности и занять достойное место в группе.

Использование приема «выбор партнера» позволил выявить не только наличие, но и осознанность мотива сотрудничества. Ученикам предлагалось проранжировать качества партнера по совместной работе, которыми можно руководствоваться при подборе группы:

1. Он хороший человек.
2. Он мой друг.
3. Он много знает.
4. С ним интересно общаться.
5. Он хорошо пишет сочинения.
6. Он веселый человек.
7. Он отличник.
8. Он хорошо знает материал.
9. Он надежный помощник.
10. Он может здорово и интересно придумывать рассказы.
11. Он умеет понять то, что ты хочешь сказать.

Прием помог определить степень готовности учащихся к совместной деятельности.

Учащиеся контрольного класса выделили ответы типа: «Он хороший человек», «Он мой друг», «С ним интересно общаться», но они не имеют отношения ни к учению, ни к совместной учебной деятельности. А ответы типа: «Он отличник», «Он хорошо пишет сочинения», «Он много знает» дают возможность судить о том, что выбором школьников руководит стремление получить обязательно хороший результат.

Так, и в первой, и во второй группе учащихся мотивы сотрудничества отсутствуют.

Учащиеся же экспериментальных классов на первое место вынесли такие качества, как «Он умеет понять то, что ты хочешь сказать» или «Он хороший, надежный помощник», что дает основание предположить, что школьники ориентированы на взаимодействие с одноклассниками, и мотив сотрудничества у них сформирован достаточно.

Чем же привлекает учащихся коллективная работа на уроках? Положительное отношение к ней связывается прежде всего с переживанием чувства удовлетворения от достижения реальных успехов каждого в учебном труде. Реальное продвижение вперед и успех, обеспечивающиеся коллективными усилиями, снижают страх перед трудностями при выполнении задания, неудовлетворенность от затрачиваемых усилий и вселяют уверенность в своих возможностях.

Данные письменного опроса свидетельствуют, что основу положительного отношения учащихся к коллективной работе на уроках составляют:

- а) «возможность оказания взаимопомощи»; «переживание радости и удовлетворения от осознания того, что одноклассники получают хорошие отметки в результате нашей совместной работы на уроках»; «все, что делаешь в коллективе, делаешь уверенно, чувствуешь поддержку одноклассника» – 81 %;
- б) «работать коллективно интереснее, чем одному, каждый вносит свой вклад в работу» – 64 %;
- в) «групповая работа повышает успеваемость класса, обеспечивает более глубокое понимание и усвоение изучаемого материала»; «выполняя коллективную работу, не стремишься списывать» – 64 %;
- г) «занимаешь положение равноправного и активного участника общей работы» – 56 %.

Таким образом, при оценке групповой учебной работы учащиеся выделяют прежде всего то, что раскрывает ее подлинно нравственный смысл: стремление и готовность оказать помощь, заботу об общем успехе, осознание своей значимости для совместной деятельности.

Если на начальном этапе взаимодействия учащиеся в качестве сотрудников учителя ограничивали свою деятельность только проверкой тетрадей, выставлением отметок в дневник, помощью в подготовке класса к уроку, единичными занятиями с отстающими, то в конце учебного года учителя уже могли ряд своих функций смело передать самим школьникам. Например, консультирование по тому или иному разделу учебного предмета, принятие зачета

3.3. Интегративная характеристика развития отношений сотрудничества...

Вы ж пока считайте,
Кому водить, гадайте!

Задания, подготовленные учащимися шестых экспериментальных классов, не только своеобразны и занимательны, но и достаточно содержательны. Из 44 заданий и упражнений, предложенных для отбора к вечеру, 40 принадлежали учащимся экспериментальных классов, для которых творчество стало неотъемлемой частью их учебной работы.

Развитие творческой инициативы – важный показатель познавательной активности учащихся. Для учащихся экспериментальных классов, например, стало традицией начинать уроки с интеллектуальной разминки, которая включала заучивание короткого стихотворения, составленного учащимися, решение кроссворда, обсуждение занимательной информации по предмету. Так для уроков математики в первом классе учащиеся предложили в качестве разминки стихи следующего содержания:

Яблоки в саду поспели.
Мы отведать их успели.
Пять румяных, наливных,
Три с кислинкой.
Сколько их?

или

Рада Аленка –
Нашла два масленка!
Да четыре в корзинке!
Сколько грибов на картинке?

Учащиеся с творческой познавательной активностью отличаются от своих одноклассников наличием любознательности, действенности интересов, независимости суждений. При обсуждении материала урока у этих ребят обозначился переход от репродуктивных вопросов «Кто?», «Где?», «Когда?» к проблемно-развивающим «Почему?», «В чем суть?», «Каким образом?».

На начало учебного года в качестве любимых предметов были выделены в

6а – литература, история, английский, МХК;

6б – английский, литература, история, труд;

6в – МХК, естествознание, математика, физкультура;

6г – физкультура, изо, естествознание, ОБЖ.

Напомним, что в экспериментальную работу были включены следующие дисциплины: математика, русский язык, естествознание не случайно. Математика и русский язык обычно являются эмоционально и интеллектуально менее привлекательными для учащихся, так как требуют дополнительных затрат на заучивание правил, формул, мыслительного напряжения, они не содержат занимательного повествовательного материала. Поэтому привитие любви к данным дисциплинам – это наиболее показательный факт проявления познавательной активности учащихся.

Так, математика в числе любимых предметов на начальном этапе эксперимента оказалась только в 6в классе; русский язык обошли все учащиеся; естествознание отметили учащиеся 6в и 6г классов.

На заключительном этапе эксперимента было констатировано, что в дополнение к прочим предметам математика прочно вошла в число любимых в 6б и 6в классах, русский язык стал привлекать большинство учащихся 6б класса, естествознание отметили учащиеся всех классов.

В процентном соотношении это выглядело так:

Предмет	Начало эксперимента	Конец эксперимента
Русский язык	6а – 5 %	6а – 8 %
	6б – 10 %	6б – 40 %
	6в – 7 %	6в – 18 %
	6г – 7 %	6г – 12 %
Математика	6а – 20 %	6а – 20 %
	6б – 18 %	6б – 60 %
	6в – 35 %	6в – 75 %
	6г – 20 %	6г – 55 %
Естествознание	6а – 40 %	6а – 60 %
	6б – 25 %	6б – 70 %
	6в – 35 %	6в – 59 %
	6г – 36 %	6г – 75 %

Так, воспитывая познавательные интересы у учащихся, следует иметь в виду, что они не могут охватывать всех учебных предметов. Интересы носят избирательный характер, и один ученик, как правило, может заниматься с настоящим увлечением лишь по одному-двум предметам. Каково же его отношение к изучению других предметов? Оказывается, наличие устойчивого интереса к тому или иному предмету положительно сказывается на учебной работе по другим предметам. Тут имеют значение как интеллектуальные, так и моральные факторы. С одной стороны, интенсивное умственное развитие, связанное с углубленным изучением одного предмета, облегчает и делает более эффективным учение школьников по другим предметам. С другой стороны, достигаемые успехи в учебной работе по любимым предметам укрепляют чувство собственного достоинства ученика, и он стремится прилежно заниматься вообще.

Увлеченность экспериментальными дисциплинами была подтверждена активным участием учащихся в олимпиадах, вечерах, творческих встречах по математике и русскому языку.

Для выявления познавательных интересов ребят на заключительном этапе эксперимента была использована «Методика с конвертами», когда школьникам предлагалось выбрать среди других конверт, на котором указано название наиболее интересующего его учебного предмета, а затем открыть конверт и выбрать из лежащих там карточек ту, на которой написан наиболее интересный для него тип заданий в этом учебном предмете. Здесь ученик проводился через «двухступенчатый выбор», и учитель получал представление о довольно четко очерченной области его интереса.

Так, выполняя задание по составлению расписания на неделю, с целью выявления интеллектуально и эмоционально привлекательных уроков, учащиеся равномерно распределили экспериментальные дисциплины (математику, русский язык и естествознание) по всей неделе.

Осознанное положительное отношение к русскому языку, например, обозначилось в сочинениях на тему «Что мне нравится на уроках русского языка, а что кажется неинте-

ресным или трудным», когда учащиеся увидели, что в результате обучения развиваются их умственные способности: «Мне нравится игра в слова. Она развивает память и сосредоточивает»; «Уроки русского языка развивают мою речь»; «Мне очень нравятся викторины: они не только дают новые знания, но и заставляют работать память»; «Самостоятельные работы приносят пользу, так как учишься себя настраивать и быстро соображать».

Важным показателем активности учащихся является уровень их самостоятельности и организованности в учебной деятельности. Если на уроке под руководством учителя совершенствовать умения и навыки самоорганизации учащихся не представляло большой трудности, то показателем в этом отношении явилось отношение учащихся к домашнему заданию. На начало эксперимента невыполнение (или частичное выполнение) домашнего задания по математике составило в классе:

6а – 9 %,

6б – 12 %,

6в – 10 %,

6г – 18 %;

по русскому языку в классе:

6а – 10 %,

6б – 15 %,

6в – 16 %,

6г – 19 %.

Причины невыполнения назывались разные.

Укажем на наиболее типичные из них:

- не могу справиться самостоятельно – 26 %,
- не могу заставить себя, ленюсь – 14 %,
- уверен, что меня не спросят, тетрадь с письменным заданием не проверят – 12 %.

Регулярное выполнение домашних заданий предусматривает формирование у школьников ответственности, обязательности, умения планировать свой труд, рассчитывать силы, проявлять волю, настойчивость, самоконтроль. Однако это происходит только в случае, если домашнее задание дается дозировано, с учетом особенностей и возможностей учащихся.

Так, были выявлены основные причины перегрузки учащихся домашней учебной работой, которые заключались в следующем: слабое усвоение учащимися учебного материала на уроке (заметим, что часто это происходит из-за плохой организации урока); школьнику приходится разбираться в материале самому, в результате нередко материал заучивается механически; неумение школьника учиться самостоятельно, вычленив в материале главное, работать с книгой, невладение рациональными приемами учения; увеличение объема домашнего задания.

Тщательный анализ причин невыполнения учащимися домашних заданий помог определить педагогическую тактику совершенствования учебной деятельности учащихся, которая включала такие положения:

- 1) основной программный материал ученик должен усвоить на уроке, домашняя же работа закрепляет, тренирует, дополняет приобретенный объем знаний, формирует умение самостоятельно применять эти знания;
- 2) давая задание на дом, учитель должен объяснить его цель, важность его выполнения;
- 3) в случае необходимости он инструктирует и поясняет порядок выполнения работы;
- 4) на объяснение домашнего задания должно быть выделено специально время, чтобы не делать это со звонком с урока.

В результате включения в работу соответствующих приемов по созданию ситуации успеха (см. параграф 2.2) к концу учебного года наметился перелом в отношении учащихся к домашним заданиям. В полном заданном объеме домашнюю работу выполняли в классе:

- 6а – 30 %,
- 6б – 60 %,
- 6в – 68 %,
- 6г – 28 % учащихся.

Совершенствуя уровень организации учебной деятельности, некоторые учащиеся экспериментальных классов научились самостоятельно заполнять таблицу, которая включала перечень того, что они должны знать и уметь по

каждой пройденной теме. Учащиеся сами отмечали против каждого пункта этого перечня, что они усвоили, чего еще не усвоили соответствующими знаками: «+» – уже знаю; – еще не знаю; «?» – сомневаюсь. Такой способ работы дал возможность учащимся целенаправленно организовывать свою деятельность, самостоятельно планировать работу и поэтапно достигать одну цель за другой.

Так, Оля Г. из 6в класса пишет: «Когда я учила уроки, то, кончив учить один из них, я спрашивала себя, сделала ли я его на «пять». Если я сомневалась, то доучивала урок лучше. Я к этому привыкла и старалась не только уроки, но и все дела делать как можно лучше, чтобы мне самой это нравилось». Или Валя К. из 6в класса стал соревноваться с другом – кто лучше напишет упражнение и не допустит ни одной ошибки: «Мы наделали карточек, как это делается на экзаменах, и вытаскивали их и отвечали на вопросы. Кто неправильно отвечал на вопрос, у того в тетради, где записано по десять очков у каждого, отнимали по одному очку. Нам очень понравилось такое занятие, а главное, нам понравился русский».

О сознательном проявлении волевых усилий и высоком развитии познавательной активности говорит такой пример: «Сначала я готовил естествознание только тогда, когда понимал, что должны спросить. Но скоро я устал от постоянного ожидания: спросят – не спросят и со злости стал пересказывать параграфы к каждому уроку. Я стал все больше интересоваться, потому что, постоянно готовясь, стал себя лучше чувствовать на уроках и уже не боялся неожиданных вопросов. Теперь я уверен в своих силах и даже могу помогать другим».

В результате планомерной работы по созданию ситуации успеха, направленной на развитие познавательного интереса, развитие эмоционально-волевой сферы, повышение уровня самостоятельности и организованности, процент учащихся, не выполняющих домашнее задание по русскому языку и математике, снизился в следующем соотношении:

6б класс:

- не могу справиться самостоятельно – 13 %,

3.3. Интегративная характеристика развития отношений сотрудничества...

- не могу себя заставить, ленюсь – 7 %;
- уверен, что не спросят – 5 %;
- 6в класс – 12 %, 8 %, 10 %;
- 6г класс – 18 %, 10 %, 11 % соответственно.

Тогда как в 6а классе процент учащихся, не выполняющих домашнее задание по этим же причинам, даже несколько увеличился.

6а класс:

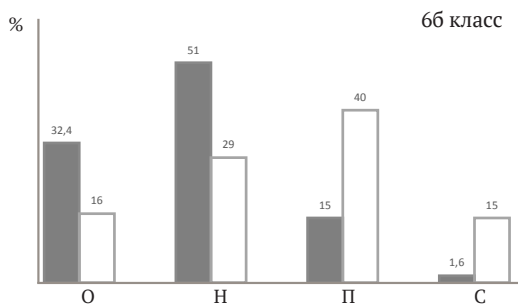
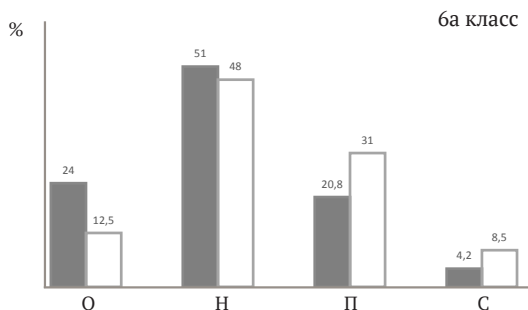
- не могу справиться самостоятельно – 27 %;
- не могу себя заставить, ленюсь – 16 %;
- уверен, что не спросят, тетрадь с письменным заданием не проверят – 18 %.

Для более успешной и результативной организации учебной деятельности учащимися экспериментальных классов совместно с учителями был разработан «Устав», который включал серию прав и обязанностей обеих сторон. Вот некоторые из этих положений:

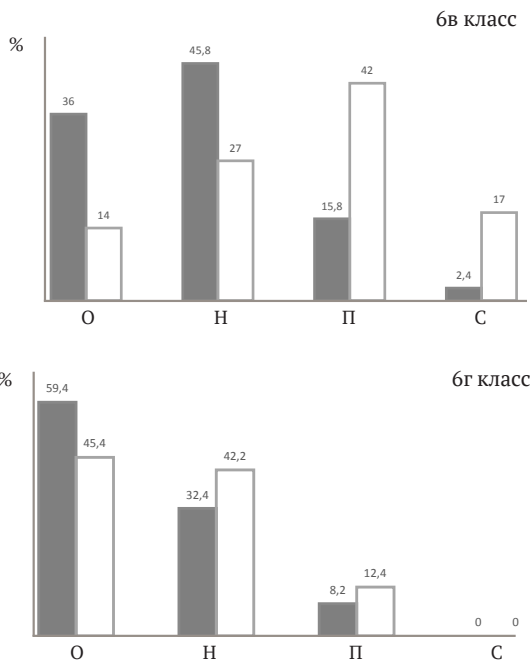
- опрос у доски не должен быть основной формой контроля знаний и умений учащихся;
- в день писать не более одной контрольной работы;
- поскольку суббота для большинства учащихся является непродуктивным днем, контроль знаний осуществлять по желанию учащихся;
- контрольные работы проводить только после предварительного предупреждения и тщательной подготовки к ней;
- новые формы контроля вводить только после предварительного ознакомления учащихся с ними;
- учащийся имеет право получить удовлетворяющий его ответ по поводу полученной отметки;
- учитывать мнение самого учащегося при оценивании его ответа;
- контрольные работы на срез знаний не давать в последние дни четверти с тем, чтобы в результате неудовлетворяющей ученика отметки, дать ему шанс исправить работу;
- текущее оценивание проводить только после неоднократной отработки и закрепления материала;
- учитывать типологические особенности учащихся;

- быть приветливым с учителями;
- не опаздывать на уроки;
- не дезорганизовывать работу на уроке;
- быть готовым к уроку, в противном случае поставить в известность учителя;
- к уроку должен быть приготовлен набор необходимых учебных принадлежностей;
- корректно выслушивать замечания учителя и т. д.

Сравнительный анализ экспертных оценок, данных анкетирования, наблюдения, тестирования, опроса, продуктов детского творчества дал возможность составления гистограмм, показывающих динамику роста познавательной активности, учебных интересов, самостоятельности, организованности, контроля за эмоционально-волевой сферой и, наконец, уровня развития умений и навыков совместной деятельности.



3.3. Интегративная характеристика развития отношений сотрудничества...



В гистограммах по вертикали дано количество учащихся в процентах, а по горизонтали – тип отношений между учителем и учащимися: отношения опеки (О), отношения наставничества (Н), отношения партнерства (П), отношения сотрудничества (С).

Данные гистограммы позволяют сделать следующие выводы.

В целом отмечено снижение количества учащихся, находящихся в отношениях опеки с учителем:

6а класс: с 24,0 до 12,5 %;

6б класс: с 32,4 до 16,0 %;

6в класс: с 36,0 до 14,0 %;

6г класс: с 59,4 до 45,4 % (незначительное снижение).

Отмечено значительное снижение количества учащихся, находящихся в отношениях наставничества в экспериментальных классах с литерой «б» и «в», незначительное

снижение в контрольном классе с литерой «а», тогда как в бг классе это количество учащихся намного выросло:

- ба класс: с 51 до 48 %;
- бб класс: с 51 до 29 %;
- бв класс: с 45,8 до 27 %;
- бг класс: с 32,4 до 42,2 %.

Особого внимания заслуживает рост количества учащихся, находящихся в отношениях партнерства с учителем в бб и бв классах, который составил 160 % за счет резкого снижения количества опекаемых и наставляемых учащихся. Незначительный рост отмечен в контрольном «а» классе – 42 %, а в экспериментальном «г» классе он составил всего 30 % от начального количества.

- ба класс: с 20,8 до 31 %;
- бб класс: с 15 до 40 %;
- бв класс: с 15,8 до 42 %;
- бг класс: с 8,2 до 12,4 %.

В контрольном классе незначительным оказалось увеличение количества учащихся, готовых сотрудничать с учителями. Оно составило 50 %, тогда как в «б» классе увеличение произошло в 9, а в «в» классе – в 7 раз. Однако заслуживает особого внимания тот факт, что учащихся, стремящихся к сотрудничеству с учителями, в бг классе не оказалось:

- ба класс: с 4,2 до 8,5 %;
- бб класс: с 1,6 до 15 %;
- бв класс: с 2,4 до 17 %;
- бг класс: 0 %.

Таким образом, в результате введения в практику поэтапно создаваемой ситуации успеха, направленной на совершенствование самостоятельности, организованности, эмоционально-волевой сферы, расширение учебных интересов, повышение познавательной активности, развитие умений и навыков совместной деятельности, значительно возросло количество учащихся экспериментальных бб и бв классов, готовых вступить в партнерские и отношения сотрудничества в среднем на 25 % и 13 % соответственно. В свою очередь, количество учащихся, находящихся на этапе «опека» и «наставничество», на конец

года сократилось в 6б классе с 83,4 % до 45 % и в 6в классе с 81,8 % до 41 %.

Сложнее дела обстояли в 6г классе. Этап опеки преодолели всего 14 % учащихся, а в отношениях наставничества оказались 42,2 % учащихся, что составляло почти половину контингента учащихся. Наиболее развитые партнерские отношения с учителями приняли всего 12,4 % учащихся, а в отношении сотрудничества никто из учащихся вступить не пожелал. После анализа создавшейся ситуации мы предположили, что низкие показатели экспериментальной работы в данном классе, возможно, были обусловлены низким уровнем развития коллектива класса (несформированность актива, низкая инициатива, отсутствие сплоченности и др.), что также существенно влияет на развитие отношений в системе учитель-ученик.

В контрольном «а» классе отмечен рост числа детей, готовых вступить в партнерские и отношения сотрудничества с учителями, однако этот процент все же меньше, чем в «б» и «в» классах, и составил 10 % и 4,3 % соответственно. Таким образом, неподдержание учителями познавательной активности и учебной заинтересованности привело к их спаду. Кроме того, отмечен низкий уровень самостоятельности и организованности учащихся. Это во многом определялось несформированностью эмоционально-волевой сферы. Если в начальной школе успехи учащихся в учебной деятельности в основном определялись высокими природными данными, то с переходом в среднее звено этого оказалось недостаточно, т. е. возникла необходимость в отработанных учебных навыках, приложении волевых усилий и смотивированности учащихся на достижение успеха в учебной деятельности. К тому же учащиеся контрольного класса не видели преимуществ в совместной с учителем и одноклассниками деятельности.

В целом процент учащихся, готовых вступить в отношения сотрудничества с учителями, оказался по сравнению с ожидаемым ниже, но это не умаляет значения экспериментальной работы. При длительном контакте с учениками трудно принять сотрудничество как универсальную форму отношений с подопечными. Среди учащихся всегда

окажутся те, кто в настоящий момент нуждается в большем внимании, или, наоборот, в жестких требованиях; есть учащиеся, которых вполне устраивают только деловые отношения с учителями. Кроме того, большую роль на развитие отношений оказывает мотивация учебной деятельности учащихся. «Свести всю сложность отношений к одному типу – значит упрощенно понять их содержание, а это приведет к формализму в отношениях» (М. М. Рыбакова). Следствием таких взглядов станут гибкость, динамизм и достаточное разнообразие отношений воспитателей и воспитанников по их содержанию, структуре, характеру и стилю.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Теоретический анализ и практическая работа по теме исследования подтвердили необходимость педагогической работы по развитию отношений сотрудничества в системе учитель-ученик.

Исследования взаимоотношений учителя и учащихся в целостном педагогическом процессе – вечная проблема педагогики, которая постоянно подвергается изучению на каждом новом уровне развития отечественной науки по мере накопления научных фактов и появления новых психолого-педагогических концепций.

В значительной степени основные положения проблемы отношений в плане теоретического исследования разработаны в работах А. Ф. Лазурского, В. М. Бехтерева, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, В. Н. Мясищева и других ученых.

Категория «отношения» – общенаучная категория, поскольку является предметом исследований многих наук: философии, социологии, психологии, логики, педагогики и других, в которых она имеет свое специфическое толкование и формы.

В нашем исследовании мы отталкивались от следующего определения понятия «отношение» – это философская категория, характеризующая определенные взаимозависимости элементов определенной системы. Педагогика, наряду с психологией, на протяжении всей своей истории неразрывно связана с философией, для которой проблемы отношения являются основополагающими. Поскольку философия широко использует понятие отношения, прилагая его ко всем сторонам действительности, а педагогика опирается на нее как на методологическую основу, ясно, что это понятие нашло в педагогике и место, и специфическое толкование.

Учитель вступает в отношения с воспитанниками в процессе учебной деятельности прежде всего с тем, чтобы выполнить задачи, поставленные перед ним учебной программой. Но выполнение этих задач будет более успешным только при организации целесообразных отношений между учителем и учащимися. Поэтому вопрос о позиции воспитателя и воспитанников, о характере их отношений всегда был одним из наиболее острых и актуальных.

С одной стороны, проблема отношений педагогов и воспитанников в школе в целом рассматривалась как составная часть более общих вопросов в исследованиях по психологии труда учителя, педагогического мастерства, профессиональной этике (Л. Г. Борисова, С. Г. Вершловский, С. Б. Елканов, В. И. Загвязинский, В. А. Кан-Калик, Н. В. Кузьмина и др.), а с другой стороны, детальному анализу подвергались лишь отдельные стороны данной проблемы: стиль руководства и социально-психологический климат (В. Г. Леонтьев, В. А. Караковский, В. А. Сухомлинский и др.); психологические особенности индивидуального стиля педагога (З. Н. Вяткина, Е. А. Климов, А. И. Кагальянц, В. С. Мерлин и др.); педагогическое общение (А. А. Бодалев, В. С. Грехнев, М. С. Каган и др.); педагогическая этика (Т. Н. Бондаревская, В. И. Писаренко, И. Я. Писаренко, В. Н. Чернокозова, И. И. Чернокозов и др.) и другие. В качестве самостоятельного предмета исследования проблема становления педагогически целесообразных отношений в системе учитель-ученик занимала скромное место в научной педагогике.

Попытки разобраться в состоянии отношений между участниками учебного процесса, определить условия, способствующие становлению благоприятных отношений, наметить пути совершенствования взаимодействия учителя и учащихся предпринимались неоднократно (А. Ю. Гордин, Н. Д. Демина, С. В. Кондратьева, Т. Н. Мальковская и др.). Однако целостного теоретического обоснования становления педагогически целесообразных отношений не последовало.

Предложенные Н. Д. Деминой, В. О. Кутьевым, А. Ф. Яковличевой и др. классификации типов отношений в системе учитель-ученик носят описательный характер и не пред-

лагают путей развития наиболее благоприятного варианта взаимосвязи педагога и воспитанников. Кроме того, в основу выделения типов отношений авторами классификаций положены критерии, характеризующие только деятельность самого учителя (стиль преподавания, способ организации деятельности, стиль руководства, характер организуемой учителем деятельности и др.), а поскольку структура учебной деятельности предполагает активное участие самих учащихся в этой деятельности, то в основу предложенной нами типологизации отношений (отношения опеки, наставничества, партнерства, сотрудничества) положен критерий иного рода, т. е. степень осознания участниками взаимодействия своей субъектной позиции в учебной деятельности.

На этапе опеки учащийся является объектом воздействия учителя, т. е. отношения между главными участниками учебного процесса строятся так, что обучающий (у него позиция «ведущего») управляет активностью обучаемого (у него позиция «ведомого»), направленной на усвоение заданного учебного содержания. В таких условиях активность обучаемого сводится по существу к приобретению набора знаний и умений, как образцов, преподанных учителем, т. е. учебный процесс носит репродуктивный характер.

На втором этапе взаимодействия, которому соответствует тип отношений «наставничество», происходит становление истинного взаимодействия, когда прямое одностороннее влияние заменяется попытками учащихся к саморазвитию и самовоспитанию.

На этапе «партнерство» учитель и учащиеся являются активными участниками совместной деятельности, при которой каждая сторона стремится к совершенствованию себя и своей деятельности. Саморазвитие и самовоспитание становятся неотъемлемой частью учебной деятельности учащихся. Влияние учителя ослабевает, он осуществляет контроль за деятельностью учащихся по мере необходимости.

На четвертом этапе взаимодействия, которому соответствует тип отношений «сотрудничество», учебный процесс превращается в диалог учителя и учащихся, который

предполагает уникальность каждого участника и их принципиальное равенство друг другу. На этом этапе усиление взаимовлияния происходит за счет раскрытия творческого потенциала каждого.

Так, если исходить из того, что педагогические отношения – это качественные проявления взаимосвязи между участниками учебной деятельности, которые определяют динамику осознания каждым своей субъектной позиции в деятельности, т. е. уровнем взаимной активности, то отношения сотрудничества мы будем определять как взаимосвязи, возникающие между учителем и учащимися в процессе учебной деятельности и характеризующиеся высоким уровнем личностного взаимодействия, т. е. осознанием каждым своей активной субъектной позиции в совместной деятельности.

Таким образом, перевод учебного процесса с уровня педагогического воздействия и влияния на учащихся на уровень личностного взаимодействия с ними будет означать превращение его в сотрудничество учителя и учеников.

Из всей совокупности личностно ориентированных отношений (гуманистические, демократические, диалогические, человеческие и др.), представленных в психолого-педагогической литературе, отношения сотрудничества являются наиболее совершенной формой взаимосвязи учителя и учащихся, так как это одновременно и способ организации совместной деятельности, т. е. «на равных», и форма перцептивной взаимосвязи, требующая установления отношений взаимопонимания и взаимопереживания, и форма взаимодействия, когда труд основывается на взаимоподдержке и взаимопомощи, т. е. умении учащихся работать «вместе» как между собой, так и с учителем, при объединении усилий.

Психолого-педагогическими исследованиями выявлено множество факторов, которые оказывают положительное влияние на благоприятное развитие отношений учителя и учащихся (четкая организация школьной жизни, демократический стиль отношений в педагогическом коллективе, подход к ребенку как растущей и развивающейся личности, глубокое знание возрастных особенностей учащихся,

их интересов и потребностей и др.), однако проблема развития отношений в данной системе остается не разрешенной. Это связано прежде всего с тем, что рассмотренные факторы активизируют только деятельность самого педагога, его собственные усилия, что противоречит природе сотрудничества, которое предусматривает со-труд.

Из поля зрения исследователей проблемы отношений выпал эмоциональный фактор. Поскольку эмоциональное насыщение организма является его важной врожденной и прижизненно развивающейся потребностью, то и в учебной деятельности школьника следует опираться на его эмоциональную сферу. Кроме того, в простейшей структуре личности эмоции и отношения являются рядоположенными явлениями, то воспитание отношений удобнее было бы осуществлять через развитие чувственной (эмоциональной) сферы. Безусловно, учителю следует главным образом ориентироваться на положительное подкрепление учебной деятельности школьника, на то, чтобы вызвать и поддержать у него положительный эмоциональный настрой в процессе учебной работы. Учение только в том случае приносит удовлетворение, радость, воодушевление, если оно сопровождается успехом. Именно эмоции успеха воодушевляют школьника, усиливают интерес к деятельности, укрепляют веру в свои возможности. Наоборот, постоянные неудачи, промахи, непосильные требования огорчают и разочаровывают человека, снижают интерес к делу и даже вызывают к нему равнодушие и неприязнь. Так, задача учителя заключается в том, чтобы дать ученику пережить то состояние удовлетворения, которое вызвано преодолением себя, своего неумения, незнания, неопытности. А это возможно только при условии создания каждому ученику ситуации успеха, которая активизирует самого ученика и его деятельность.

Успехом в процессе самореализации личности является не любой, а только истинный успех, который связан с постоянным достижением целей, детерминированных универсально-уникальным «Я», т. е. истинными потребностями и использованием истинных средств. Смысл достижения истинных целей состоит в производстве благ для общества и себя самого.

Субъективно, на уровне сознания, успех зависит от системы факторов, которые выступают в виде истинного знания об объективных законах жизни, представляющих собой определенную конфигурацию природных, социальных и индивидуальных потребностей. Познание этих потребностей, получение знания о них и использование его, обеспечивает нашу свободу. Процесс свободы или свобода как процесс – это и есть самореализация.

Успехи каждого человека, в силу его уникальности, неповторимости, имеют индивидуальный характер, а продуктивное использование чужого опыта может быть только в случае творческого к нему подхода.

В использовании объективных законов бытия, осуществляемом через разного рода нормативное знание, есть нечто общее, инвариантное, повторяющееся во всех видах деятельности, что мы предлагаем назвать законами, формулами или рецептами успеха.

Законы успеха – это общее нормативное знание, использование которого предписывает стратегию действия, определяющую то, что мы можем и должны делать, чтобы в процессе деятельности достигнуть положительных результатов и чего делать не должны, чтобы не потерпеть поражения. Таким образом, законы, формулы успеха – это такое знание, которое связывает объективные законы жизни с достижением положительных результатов, превращая истинные знания объективных законов силы в наши собственные законы успеха.

Ситуация успеха при этом нами рассматривается как целенаправленное сочетание психолого-педагогических приемов, которые способствуют осознанному включению каждого учащегося в активную учебную деятельность в зависимости от индивидуальных возможностей, обеспечивая положительный эмоциональный настрой учащихся на выполнение учебной задачи и адекватному восприятию результатов своей деятельности.

Условиями реализации ситуации успеха в учебной деятельности являются следующие положения:

- 1) перед началом деятельности следует освободить ребенка от психологического зажима;

- 2) предложенное для выполнения задание должно быть доступным, а трудности должны нарастать постепенно (шаг за шагом, по мере уверенного выполнения учащимися предыдущего задания);
- 3) при организации деятельности следует учитывать особенности каждого ученика;
- 4) учащийся должен приложить усилия для преодоления себя, своего неумения, неопытности;
- 5) затраченные учеником усилия непременно должны быть оценены учителем, а ученик должен быть уверен в своих возможностях и способностях;
- 6) предлагаемая деятельность должна приносить удовлетворение, а для этого необходимо, чтобы она скрывала в себе элементы творчества как созидательного усилия;
- 7) в случае удачного выполнения задания оцениванию подлежит не вся работа в целом, а только одна деталь: интересный прием, необычный способ, оригинальное оформление, самостоятельный поиск и т. д., в чем и заключается истинная заслуга учащегося, его индивидуальность;
- 8) учителю следует верить в ученика, в оптимистическую перспективу его развития.

На каждом этапе взаимодействия учителя и учащихся ситуация успеха реализует свою функцию:

- на этапе «опека» успех является фактором поисковой деятельности учащихся, обретая ту форму для каждого ученика, которая приносила бы удовлетворение именно ему;
- на этапе «наставничество» успех есть фактор подкрепления и закрепления усилий самой личности, стимулируемый действиями авторитетного для школьника лица;
- на этапе «партнерство» успех выступает фактором самопреодоления и саморазвития, что дает ученику возможность самоутверждения;
- на этапе «сотрудничество» успех определен как фактор удовлетворения самой деятельностью, когда ученик ориентирован не только на результат, но и на со-

держание деятельности. Так, задача учителя при организации ситуации успеха в учебной деятельности учащихся заключается в переводе неуправляемых положительных эмоций от первых успехов в сознательно регулируемые не только учителем, но и самими учащимися.

В ходе опытно-экспериментальной работы по проверке эффективности влияния ситуации успеха в учебной деятельности на развитие отношений сотрудничества между учителем и учащимися решались следующие задачи: выявить основные показатели отношения сотрудничества учителя и учащихся; определить специфику приемов по организации ситуации успеха для поэтапного развития отношений сотрудничества; раскрыть методику педагогического руководства процессом развития отношений сотрудничества; проверить в учебно-воспитательном процессе эффективность предложенного психолого-педагогического комплекса приемов по созданию ситуации успеха.

Решение поставленных задач осуществлялось в формирующем эксперименте на базе средней школы Екатеринбургa.

Для определения исходного состояния взаимоотношений учителя и учащихся на начальном этапе эксперимента были использованы анкетирование, экспериментальные задания, анализ продуктов детского творчества, педагогическое наблюдение, опросы родителей и учителей, индивидуальные и групповые беседы, карты-схемы.

На формирующем этапе эксперимента основными средствами контроля за динамикой развития отношения между учителем и учащимися являлись включенная экспериментальная работа, педагогическое наблюдение, анкетирование, тестирование, творческие задания и задания следующего содержания: «Составь расписание на неделю», «Осталось время, вы можете заняться, чем хотите», «Выбери любое из предложенных заданий», «Выбери партнера» и т. д.

Результаты заключительного этапа исследования были представлены в гистограммах, отражающих динамику развития отношений учителей и учащихся. Одновременно

было проведено анкетирование учителей школы; анализ анкет был заслушан на педагогическом совете школы.

В экспериментальную работу была включена параллель шестых классов (литеры а, б, в, г). 6а класс был контрольным (30 человек), остальные – экспериментальными (всего 92 человека). В работе приняли участие 3 учителя-предметника, которые имели возможность работать включенно в каждом классе и вести наблюдения. Широкое поле охваченных дисциплин (русский язык, математика, история) дало возможность проследить динамику развития отношений учителей и учащихся и в зависимости от отношения последних к школьным предметам.

Поскольку сотрудничество предполагает перевод учебного процесса с позиции педагогического воздействия и влияния на учащихся на позицию личностного взаимодействия с ними, т. е. принятию учащимися субъектной позиции в совместной с учителем деятельности, то в качестве показателей сформированности субъектной готовности учащихся вступить в отношения сотрудничества с учителем мы определили следующие: самостоятельность, организованность, познавательная активность, эмоциональная настроенность на работу, готовность к совместному решению познавательной задачи, позиционность как способность содержательного отношения к продукту деятельности.

Мы выделили четыре основных уровня показателей динамики развития отношений между учителями и учащимися: низкий, средний, достаточный и высокий, которые характеризуются следующим образом.

Низкий уровень соответствует типу отношений «опека»: эмоциональная нестабильность, неустойчивость интересов, недостаточность самоорганизации, пассивность, отказ от совместной деятельности.

Средний уровень соответствует типу отношений «наставничество»: пробуждение пытливости, но недостаточная действенность интересов, заметное развитие настойчивости, упорства в достижении цели, однако только в привлекательной для ученика деятельности, стремление контролировать эмоциональное состояние, возникнове-

ние попыток самоорганизации, желание совместно работать только при осуществлении контрольно-оценочных действий.

Достаточный уровень соответствует типу отношений «партнерство»: совершенствование контроля за эмоционально-волевой сферой, аккуратность, собранность, срывов в организации учебной деятельности практически не наблюдается, отмечается усидчивость, увлеченность учением, оформляется теоретический и познавательный интерес, активное взаимодействие с учителем на всех этапах учебной деятельности, с одноклассниками – преимущественно на этапе проверки и эпизодически при выполнении задания.

Высокий уровень соответствует типу отношений «сотрудничество»: организованность и умелое планирование работы, самостоятельное внесение необходимых коррективов, творческое решение познавательной задачи, устойчивость положительных эмоций уверенности в своих возможностях, глубокий и действенный интерес к предмету, активное содержательное взаимодействие с учителем и одноклассниками на всех этапах учебной деятельности.

На начальном этапе эксперимента исходный уровень сформированности субъектной готовности учащихся в контрольном 6а классе оценивался как средний, что соответствовало типу отношений «наставничество», и составил 52 %. В экспериментальных 6б и 6в классах также отмечен средний уровень развития основных показателей, однако он несколько ниже, чем в 6а классе, и составил 50 % и 45,8 % соответственно. Сложнее дела обстояли в 6г классе, где основу составил низкий уровень развития показателей (59,4 %), что соответствовало типу отношений «опека».

Педагогическая деятельность по созданию ситуации успеха осуществлялась на каждом этапе учебной деятельности: стимулирующе-мотивационном, операционно-деятельностном, оценочно-результативном поурочно в зависимости от решаемых на каждом этапе задач. Поскольку работать приходилось одновременно с учащимися, находящимися на различных этапах взаимодействия с учителем («опека», «наставничество», «партнерство», «сотрудни-

чество»), деятельность по созданию ситуации успеха строилась параллельно и в зависимости от индивидуальных возможностей каждого учащегося, т. е. с учетом личностных проявлений, особенностей развития психических процессов, эмоционально-волевых качеств, типологических возможностей.

Так были определены задачи учителя на каждом этапе взаимодействия с учащимися.

Исходя из задач учителя на каждом этапе взаимодействия с учащимися, мы определили поэтапные комплексы приемов по созданию ситуации успеха, способствующие развитию отношений сотрудничества в системе учитель-ученик.

Для наиболее успешной реализации приемов по организации ситуации успеха в работе педагога использовались и сквозные меры: проявление доброты, внимания; доброжелательность интонации; фиксирование малейших удач школьника в учебной деятельности; проявление большого терпения; оказание помощи в очень деликатной форме, щадящей самолюбие ученика; отказ от поспешных выводов о знаниях ребенка по случайно неудачным ответам. Кроме того, не злоупотреблять попреками, замечаниями, двойками; не преувеличивать неудачи школьника и приписывать им личностный характер, стыдить перед одноклассниками, вызывать родителей; не сравнивать успехи одного учащегося с успехами других одноклассников, а только с его прежними результатами. Значительная роль отводилась социальному подкреплению, которая состояла в одобрении и поддержке учащегося родителями, друзьями, одноклассниками.

Итогом реализации приемов по созданию ситуации успеха в учебной деятельности учащихся считается:

- на этапе взаимодействия «опека» – снятие чувства страха, приобретение навыков самостоятельной работы, пробуждение пылливости, приобретение элементарных навыков совместной деятельности, что приводит к возникновению чувства эмоционального удовлетворения от признания результата деятельности и желанию повторить успех;

- на этапе взаимодействия «наставничество» – стабилизирование эмоций, возникновение чувства уверенности в своих силах, устойчивость интересов, активизация навыков самостоятельной и коллективной работы, что приводит к возникновению чувства эмоционального удовлетворения от признания «значимыми» другими затраченных усилий и желанию упрочить успех;
- на этапе взаимодействия «партнерство» – широта интересов, чувство уверенности в своих способностях, устойчивость эмоциональной сферы, совершенствование умений и навыков совместной работы, что приводит к возникновению удовлетворения от победы над преодоленными трудностями и желанию реализовать свои индивидуальные возможности в достижении успеха;
- на этапе взаимодействия «сотрудничество» – совершенствование эмоционально-волевой сферы, ответственность интересов, умение самостоятельно организовать условия себе и одноклассникам для успешной деятельности, творческая активность, что приводит к возникновению удовлетворения от радости познания нового и наслаждению процессом и содержанием деятельности.

Осмысление результатов работы по организации формирующего эксперимента целесообразнее было бы начать с анализа деятельности педагогов. Если на начальном этапе учителя, работающие в экспериментальных классах, придерживались советов и рекомендаций со стороны непосредственных организаторов эксперимента, то в ходе заключительного этапа при постоянном анализе своей деятельности и складывающихся отношений с учащимися наметилась тенденция к росту инициативы педагогов. Среди ведущих качеств учителя, необходимых для развития отношений сотрудничества с учащимися, были отмечены следующие: умение выслушать, понять; умение увидеть в каждом хорошее; вежливость, доброжелательность и др. Перечисленные качества составляют, прежде всего, личностные и организационно-коммуникативные способности учителя.

Учителя, не принимавшие участия в эксперименте, в качестве ведущих указали дидактические способности, которые охватывают речевые, академические и способности объяснять. Таким образом, обозначились две группы учителей – учителя, ориентированные на личность ребенка, и учителя, ориентированные на статус «учащийся».

В результате введения в практику поэтапно создаваемой ситуации успеха, направленной на совершенствование самостоятельности, организованности, эмоционально-волевой сферы, расширение учебных интересов, повышение познавательной активности, развитие умений и навыков совместной деятельности, значительно возросло количество учащихся экспериментальных 6б и 6в классов, готовых вступить в партнерские и отношения сотрудничества, в среднем на 25 % и 13 % соответственно.

В свою очередь, количество учащихся, находящихся на этапе «опека» и «наставничество» на конец года, сократилось в 6б классе с 83,4 % до 45 % и в 6в классе с 81,8 % до 41 %.

Сложнее дела обстояли в 6г классе. Этап опеки преодолели всего 14 % учащихся, а в отношениях наставничества оказались 42,2 % учащихся, что составляло почти половину контингента учащихся. Наиболее развитые партнерские отношения с учителем приняли всего 12,4 % учащихся, а в отношении сотрудничества никто из учащихся вступить не пожелал. После анализа создавшейся ситуации мы предположили, что низкие показатели экспериментальной работы в данном классе, возможно, были обусловлены низким уровнем развития коллектива класса.

В контрольном «а» классе отмечен рост числа детей, готовых вступить в партнерские и отношения сотрудничества с учителями, однако этот процент ниже, чем в 6б и 6в классах, и составил 11 % и 4,3 % соответственно.

Сравнительный анализ экспертных оценок, данных анкетирования, наблюдения, тестирования, опроса, продуктов детского творчества дал возможность составления гистограмм, показывающих динамику роста субъектной готовности учащихся вступить в отношения сотрудничества с учителем.

В целом процент учащихся, готовых вступить в отношения сотрудничества с учителем, оказался по сравнению с ожидаемым ниже, но это не умаляет значения экспериментальной работы. При длительном контакте с учениками трудно принять сотрудничество как универсальную форму отношений с учащимися. Среди воспитанников всегда окажутся те, кто в настоящий момент нуждается в большем внимании, заботе, или, наоборот, в жестких требованиях; есть учащиеся, которых вполне устраивают только деловые отношения с учителями.

Свести всю сложность отношений к одному типу – значит упрощенно понять их содержание, а это приведет к формализму в отношениях. Педагогика отношений складывается не стихийно, а реализует определенную концепцию. Сегодня важно, чтобы она содержала идею многомерности педагогической реальности. Ее познание и организация не могут опираться на какую-либо одну теорию, одну позицию, какой бы правильной она ни представлялась участникам отношений. Следствием таких взглядов станут гибкость, динамизм и достаточное разнообразие отношений воспитателей и воспитанников по их содержанию, структуре, характеру и стилю.

Анализ литературы по проблеме исследования и педагогический эксперимент подтвердили выдвинутую гипотезу и позволили сделать следующие выводы:

1. Отношения сотрудничества между учителем и учащимися в учебной деятельности развиваются эффективнее, если в комплексе факторов, способствующих данному процессу, ведущим является ситуация успеха.
2. Ситуация успеха стимулирует деятельность учащихся на каждом этапе учебной деятельности (стимулирующе-мотивационном, операционно-деятельностном, оценочно-результативном) в виде комплекса психолого-педагогических приемов.
3. Ситуация успеха способствует постепенному переводу учебного процесса с уровня педагогического воздействия на учащихся («опека») на уровень личностного взаимодействия с ними («сотрудниче-

ство»), т. е. принятию учащимися субъектной позиции в совместной с учителем деятельности.

4. Эффективность ситуации успеха зависит от учета функций и условий ее реализации на каждом этапе взаимодействия учителя и ученика.

Таким образом, экспериментальная работа подтвердила правильность теоретических положений о развитии отношений сотрудничества в системе учитель-ученик и роли ситуации успеха в этом процессе.

Исследование не исчерпывает содержания рассматриваемой проблемы. Одним из возможных продолжений может быть изучение коллектива школьников, так как воспитательная ценность отношений между учителем и учащимися зависит от уровня организованности коллектива, степени развития общественного мнения, характера сложившихся традиций, авторитета классного актива. Кроме того, в ходе экспериментальной работы возникла необходимость тщательного анализа мотивации учебной деятельности учащихся и выявления негативных сторон ситуации успеха, что существенным образом влияет на характер отношений с педагогами.

БИБЛИОГРАФИЯ

Азаров, Ю. П. Искусство воспитывать [Текст] : книга для учителя. – М. : Просвещение, 1985. – 255 с.

Азаров, Ю. П. Радость учить и учиться: Педагогика гармоничного развития [Текст]. – М. : Политиздат, 1989. – 333 с.

Азаров, Ю. П. Чувство, техника, мастерство [Текст]. – М. : Знание, 1962. – 94 с.

Акимова, М. К. Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход [Текст] / М. К. Акимова, В. Т. Козлова. – М. : Знание, 1992. – 80 с.

Алексеев, П. Философия [Текст] : учеб. для студентов вузов / П. В. Алексеев, А. В. Панин. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : ТК Велби ; Проспект, 2003. – 608 с.

Алексий П. Веру силой не навязать [Текст] // Аргументы и факты. – 2003. – № 1, 2.

Амонашвили, Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников [Текст]. – М. : Педагогика, 1984. – 296 с.

Амонашвили, Ш. А. В школу – с шести лет [Текст]. – М. : Педагогика, 1986. – 176 с.

Амонашвили, Ш. А. Обучение. Оценка. Отметка [Текст]. – М. : Знание, 1980. – 96 с.

Анисимов, В. А. Общие основы педагогики [Текст] : учеб. пособие для вузов / В. А. Анисимов, О. Г. Грохольская, Н. Д. Никандров. – М. : Просвещение, 2006.

Антология мысли в афоризмах [Текст]. – М. : Вече, 2008.

Арет, А. Я. Очерки по теории самовоспитания [Текст]. – Фрунзе, 1961.

Артамонова, Е. К. Аксиологические детерминанты воспитания и профессионального образования [Текст] // В кн.: Пути повышения качества воспитательной работы в образовательных учреждениях: матер. Междунар. науч.-практ.

конф. (19–20 сентября 2008 г.) / отв. ред. Л. К. Гребенкина, Е. М. Аджиева. – Рязань, 2009.

Арутюнян, М. Ю. Учитель и ученики: два мира? [Текст] : книга для учителей и родителей / М. Ю. Арутюнян, О. М. Здравомыслова, И. И. Шурыгина. – М. : Просвещение, 1992. – 158 с.

Архангельский, Л. М. О профессиональной этике учителя [Текст]. – Свердловск : Сред.-Урал. книж. изд-во, 1963. – 93 с.

Байлук, В. В. Базовые методологические принципы творческой самореализации педагога и студента [Текст]. – Екатеринбург, 2003. – Кн. 4. – (Сер. «Человекознание»)

Байлук, В. В. Духовная самореализация личности: Законы успеха [Текст]. – Екатеринбург, 2013. – (Сер. «Человекознание»)

Байлук, В. В. Основы самопознания и самореализации личности: Теоретические основы самопознания личности [Текст]. – Екатеринбург, 2009. – Ч. 1.

Байлук, В. В. Основы самопознания и самореализации личности [Текст] : в 2 кн. – Екатеринбург, 2010. – Кн. 1. – (Человекознание)

Байлук, В. В. Самообразовательная и самовоспитательная реализация личности как законы успеха [Текст]. – Екатеринбург, 2012. – (Сер. «Человекознание»)

Байлук, В. В. Самореализация личности: общие законы успеха [Текст]. – Екатеринбург, 2011. – (Сер. «Человекознание»)

Бакиштов, В. К. Философия чувств [Текст]. – Екатеринбург : УрО РАН, 1996.

Барулин, В. С. Социально-философская антропология. Общие начала социально-философской антропологии [Текст]. – М., 1994. – С. 92–100.

Бахтин, М. М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет [Текст]. – М. : Худож. лит., 1975. – 240 с.

Безрукова, В. С. Педагогика [Текст] : учеб. для инж.-пед. спец. – Екатеринбург : Изд-во СИПИ, 1993. – 316 с.

Белинский, В. Г. Собр. соч. в 3 т. [Текст]. – М., 1948.

Белкин, А. С. Основы возрастной педагогики [Текст] : в 2 ч. – Екатеринбург, 1992. – 160 с.

Белкин, А. С. Ситуация успеха. Как ее создать [Текст] : книга для учителя. – М. : Просвещение, 1991. – 170 с.

Беляева, В. А. Проблема цели воспитания в общественной педагогической культуре [Текст] // В кн.: Пути повышения качества воспитательной работы в образовательных учреждениях: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (19–20 сентября 2008 г.) / отв. ред. Л. К. Гребенкина, Е. М. Аджиева. – Рязань, 2009.

Беляева, Л. А. Коммуникативная природа педагогической деятельности [Текст] // В кн.: Педагогическая коммуникация: материалы Междунар. интернет-конф., посвященный 75-летию академика В. Д. Ширшова (7 октября 2009 г.). – Екатеринбург, 2009.

Березняк, Е. С. Учитель и ученик [Текст]. – Киев : Знание СССР, 1976. – 201 с.

Бехтерев, В. М. Объективная психология [Текст]. – М. : Наука, 1991. – 280 с.

Бецкой, И. И. Наставление воспитателю [Текст]. – ЦВИА. – Ф. 314. – Д. 3492. – Л. 12. – 24 с.

Битуев, В. П. Психологические аспекты взаимоотношений учителя и учащихся [Текст] : дис.... канд. психол. наук. – М., 1970. – 150 с.

Блонский, П. П. Избранные педагогические и психологические соч. в 2-х ч. [Текст]. – М., 1979. – Т. 1.

Бодалев, А. А. Психологические условия гуманизации педагогического общения [Текст] // Сов. педагогика. – 1990. – № 12. – С. 13–15.

Божович, Л. И. Изучение личности школьников и проблемы воспитания [Текст] // Типолог. науки в СССР. – М. : Изд. АПН, 1960. – Т. 15. – 305 с.

Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст]. – М. : Просвещение, 1968. – 264 с.

Большой психологический словарь [Текст] Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. [Текст] – СПб., 2003.

Бондаревская, Т. Н. О педагогическом такте [Текст]. – Краснодар, 1975. – 160 с.

Бондаревская, Т. Н. Педагогический такт [Текст]. – М. : Учпедгиз, 1961. – 176 с.

- Борев, Ю. Б.* Эстетика [Текст] : учеб. – М. : Высш. шк., 2002.
- Браже, Т. Г.* Развитие творческого потенциала учителя [Текст] // Советская педагогика. – 1989. – № 8. – С. 5–8.
- Брофи, Дж.* Отношения учителя и ученика [Текст] / Дж. Брофи, Т. Гуд. – М., 1974.
- Буева, Л. П.* Духовность и проблемы нравственной культуры. Выступление на заседании круглого стола «Духовность, художественное творчество, нравственность» [Текст] // Вопросы философии. – 1996. – № 2.
- Бунаков, Н. Ф.* Избр. пед. соч. [Текст]. – М. : изд-во РСФСР, 1953. – 412 с.
- Бурбулис, Г. Э.* Духовность и рациональность [Текст] / Г. Э. Бурбулис, В. Е. Кемеров. – М. : Знание, 1996.
- Василик, М. А.* Основы теории коммуникации [Текст] : учеб. – М. : Гардарики, 2007.
- Вердербер, Р.* Психология общения. Полный курс [Текст] / Р. Вердербер, К. Вердербер. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2007.
- Вершовский, С. Г.* Учитель о себе и профессии [Текст]. – Л. : Знание РСФСР, 1988. – 31 с.
- Ветошкин, С. А.* Юридические аспекты социальной педагогики и социальной работы [Текст] : материалы методологического и методического семинаров Института социального образования. – Екатеринбург, 2011. – Вып. 5.
- Вилюнас, В. К.* Психология эмоциональных явлений [Текст]. – М. : МГУ, 1976. – 142 с.
- Вишнякова, Н. Ф.* Основы педагогического творчества [Текст] / Н. Ф. Вишнякова, Г. С. Прыгин. – Мелитополь, 1985. – 130 с.
- Водовозов, В. И.* Избр. пед. соч. [Текст]. – М. : изд-во АПН РСФСР, 1953. – 376 с.
- Волков, А. И.* Психология общения [Текст]. – Ростов н/Д : Феникс, 2007.
- Волков, И. П.* Цель одна – дорог много: Проектирование процессов обучения [Текст] : книга для учителя: из опыта работы. – М.: Просвещение, 1990. – 120 с.
- Выготский, Л. С.* Собр. соч. в 2-х т. [Текст]. – Т. 1. – М., 1982. – 471 с.

Вяткина, З. Н. Индивидуальный стиль в педагогическом мастерстве учителя [Текст] : учеб. пособие. – Пермь, 1979. – 88 с.

Гегель, Г. Соч. [Текст]. – М., 1959. – Т. 4.

Гершунский, Б. С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования [Текст] // Педагогика. – 2003. – № 10.

Глассер, У. Школы без неудачников [Текст]. – М. : Прогресс, 1991. – 184 с.

Гмурман, В. Е. Дисциплина в школе [Текст]. – М. : изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. – 239 с.

Гозман, Л. Я. Психология эмоциональных отношений [Текст]. – М. : МГУ, 1987. – 170 с.

Голубчиков, А. Я. Самоопределение индивида (социально-философский анализ) [Текст] : автореф. дис. ... д-ра филос. наук. – Екатеринбург, 1993.

Гоноболин, Ф. Н. Книга об учителе [Текст]. – М. : Просвещение, 1965. – 260 с.

Гончаренко, И. О. Развитие личности педагога в системе непрерывного профессионального самообразования [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Ставрополь, 2004.

Гордин, А. Ю. Формирование отношений педагогов и учащихся в советской школе [Текст]. – М. : Педагогика, 1977. – 152 с.

Гордин, А. Ю. Формирование товарищеских отношений педагога и воспитанников в советской школе [Текст]. – М. : Педагогика, 1970.

Гордин, Л. Ю. Поощрения и наказания в воспитании детей [Текст]. – М. : Педагогика, 1971. – 200 с.

Грехнев, В. С. Культура педагогического общения [Текст]. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с.

Гузеев, В. В. Учитель в зеркале психологии [Текст] / В. В. Гузеев, В. М. Лизинский // В кн.: Психолого-педагогические очерки. – М. : РИПКРО, 1993. – 67 с.

Гуревич, П. С. Философский словарь [Текст]. – М. : Олимп ; ДСТ, 1997.

Гусейнов, А. А. Этика [Текст] / А. А. Гусейнов, Л. Г. Апресян. – М., 1998.

Демина, Н. Д. Взаимоотношения учителя и учащихся в педагогическом процессе [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. – М., 1966. – 160 с.

Демина, Н. Д. Педагог и воспитанники [Текст]. – М. : Педагогика, 1976. – 80 с.

Джемс, У. Научные основы психологии [Текст]. – СПб., 1902. – 371 с.

Дивненко, О. В. Эстетика [Текст]. – М. : Аз, 1995.

Дистервег, А. Пед. соч. [Текст]. – М. : изд-во МП РСФСР, 1963. – Т. 2. – 374 с.

Добрович, А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения [Текст]. – М. : Педагогика, 1987. – 205 с.

Добролюбов, Н. А. Полн. собр. соч. в 3 т. [Текст]. – М., 1936.

Елканов, С. Б. Профессиональное самовоспитание учителя [Текст]. – М. : Педагогика, 1986. – 189 с.

Жампейсова, К. К. К вопросу о сущности процесса самопознания [Текст] / К. К. Жампейсова, Ш. Ж. Колумбаева // Самопознание и проектирование как условие самореализации личности : сб. науч. тр. по материалам Международного форума «Самореализация личности в современном социуме» (29 февраля – 1 марта 2012 г.). – Екатеринбург, 2012.

Журавлев, В. И. Педагогика сотрудничества: осмысление впереди [Текст] // Учительская газета. – 1987. – 24 дек. – С. 3.

Загвязинский, В. И. Учитель как исследователь [Текст]. – М. : Педагогика, 1980. – 96 с.

Занков, Л. В. О предмете и методах дидактических исследований [Текст]. – М. : Учпедгиз, 1962. – 148 с.

Зеленкова, И. Л. Этика [Текст] / И. Л. Зеленкова, Е. В. Беляев. – Мн., 1995.

Золотухина-Аболина, Е. В. Современная этика [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов [Текст]. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Марат ; Ростов н/Д : Марат, 2009.

Золотухина-Аболина, Е. В. Философская антропология [Текст] : учеб. пособие. – Ростов н/Д, 2006.

Ибрагимов, Х. Теоретические основы профессионального самовоспитания будущих учителей в педагогических

училищах и колледжах [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1991.

Изучение личности школьника учителем [Текст] / под ред. З. И. Васильевой, Т. В. Ахаян, М. Г. Казакиной, Н. Ф. Радионовой и др. – М. : Педагогика, 1991. – 135 с.

Ильенков, Э. Ф. Об идолах и идеалах [Текст]. – М., 1968. – 211 с.

Ильин, Е. Н. Искусство общения: Из опыта работы учителя литературы 516-й школы Ленинграда [Текст]. – М. : Педагогика, 1982. – 110 с.

Каган, М. С. Мир общения [Текст]. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.

Каган, М. С. О духовном (опыт категориального анализа) [Текст] // Вопросы философии. – 1995. – № 9. – С. 101.

Калинин, М. И. Статьи и речи о коммунистическом воспитании [Текст]. – М. : Учпедгиз, 1951. – 298 с.

Кан-Калик, В. А. Педагогическая деятельность как творческий процесс [Текст]. – Грозный, 1976. – 286 с.

Кан-Калик, В. А. Педагогическое творчество [Текст] / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М., 1990. – 250 с.

Кант, И. Метафизика нравов в 2-х ч. [Текст] : соч. в 6 т. – М., 1965. – Т. 4.

Караковский, В. А. Директор – учитель – ученик [Текст]. – М. : Педагогика, 1982. – 96 с.

Караковский, В. А. Пути формирования школьного учебного коллектива [Текст]. – М. : Знание, 1978. – 64 с.

Карпова, Г. А. Педагогическая диагностика коллектива учебной группы профтехучилища [Текст] : учеб. пособие. – Свердловск, 1991. – 112 с.

Кертаева, Г. М. Организация психолого-педагогических научных исследований [Текст] : учеб. пособие / Г. М. Кертаева, О. Б. Боталова. – 2-е изд., испр. и доп. – Павлодар, 2008.

Киричук, А. В. Структура и динамика взаимоотношений в коллективе [Текст] // В сб.: Коллектив, личность ребенка, внутриколлективные отношения. – М., 1970. – С. 19–23.

Кисловская, В. Р. Зависимость между социометрическим статусом и симптомом тревожности ожиданий в социальном общении [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1972. – 19 с.

Кичина, И. А. Подросток и воспитатель [Текст]. – Свердловск : Сред.-Урал. кн. изд-во, 1969. – 136 с.

Климов, Е. А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы [Текст]. – Казань : изд-во Казан. ун-та, 1969. – 279 с.

Ковалев, А. Г. Личность воспитывает себя [Текст]. – М., 1983.

Ковалев, С. М. Воспитание и самовоспитание [Текст]. – М. : Мысль, 1986.

Козлов, И. Ф. Единство воспитания и жизни детей [Текст]. – М. : Просвещение, 1964. – 78 с.

Колесов, Д. В. Учителю о психологии и физиологии подростка [Текст] / Д. В. Колесов, И. Ф. Мягков. – М. : Просвещение, 1986. – 76 с.

Коллектив. Личность. Общение [Текст] : слов. социально-психологических понятий. – Л. : Лениздат, 1987. – 76 с.

Коллективная учебно-познавательная деятельность школьников [Текст] / под ред. И. Б. Первина. – М. : Педагогика, 1985. – 144 с.

Коломинский, Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах [Текст]. – Мн. : БГУ, 1976. – 352 с.

Коменский, Я. А. Избр. пед. соч. [Текст]. – М. : Учпедгиз, 1955. – 651 с.

Кон, И. С. Категория Я в психологии [Текст] // В кн.: Самопознание и защитные механизмы личности. – Самара, 2006.

Кондратьева, С. В. Учитель – ученик [Текст]. – М. : Педагогика, 1984. – 86 с.

Конникова, Т. Е. О взаимоотношениях в коллективах подростков [Текст] // В сб.: Ребенок в системе коллективных отношений. – М., 1972. – С. 24–27.

Конопкин, О. А. Связь учебной успеваемости студентов с индивидуально-типологическими особенностями их саморегуляции [Текст] / О. А. Конопкин, Г. С. Прыгин // Вопросы психологии. – 1984. – № 3. – С. 3–6.

Королев, Ф. Ф. Очерки из истории советской школы и педагогики. 1917–1920 [Текст]. – М. : АПН РСФСР, 1958. – 551 с.

Коротов, В. М. Развитие воспитательной функции коллектива [Текст]. – М. : Педагогика, 1974. – 280 с.

Кочетов, А. И. Актуальные проблемы педагогики [Текст]. – Рязань, 1991.

Крупская, Н. К. Пед. соч. в 11 т. [Текст]. – М., 1957–1963. – Т. 1. – 510 с.

Крупская, Н. К. Пед. соч. в 11 т. [Текст]. – М., 1957–1963. – Т. 3. – 798 с.

Кузьмина, Т. А. Социальные науки и духовные основания деятельности [Текст] // Духовные основания деятельности. – М. : ИФРАН, 2008.

Кузьмина, Н. В. Очерки психологии труда учителя [Текст]. – Л. : ЛГУ, 1967. – 183 с.

Кузьмина, Н. В. Формирование педагогических способностей [Текст]. – Л. : ЛГУ, 1961. – 98 с.

Куренкова, Р. А. Эстетика [Текст] : учеб. – М. : ВЛАДОС-Пресс, 2003.

Кутьев, В. О. Взаимоотношения педагогов и учащихся как фактор нравственного воспитания [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. – М., 1966. – 170 с.

Лазурский, А. Ф. Очерк науки о характерах [Текст]. – М. : Наука, 1995. – 271 с.

Ларионова, И. А. Интегративные тенденции в профессиональной подготовке специалистов социальной сферы [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2009.

Левитов, Н. Д. Детская и педагогическая психология. – М. : Просвещение, 1964. – 478 с.

Лежен, Э. Без обмана к успеху. Практика позитивного мышления [Текст]. М. : ФАИР-ПРЕСС, 1999.

Лейченко, Т. Д. Дисциплина в школе и требовательность учителя [Текст]. – М. : Учпедгиз, 1963. – 160 с.

Леонтьев, А. А. Педагогическое общение [Текст]. – М. : Знание, 1979. – 47 с.

Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст]. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.

Лифишиц, Р. Л. Духовность и бездуховность личности [Текст]. – Екатеринбург, 1998.

Лихачёв, Б. Т. Педагогика [Текст]. – М., 1993.

- Лойфман, И. Я.* Мировоззренческие штудии: Избр. работы [Текст]. – Екатеринбург : Банк культурной инф., 2002.
- Локк, Д.* Пед. соч. [Текст]. – М. : Учпедгиз, 1939. – 622 с.
- Лукоянов, Ю. Е.* Если вашему ребенку трудно учиться [Текст]. – М. : Знание, 1980. – 96 с.
- Лутошкин, А. Н.* Эмоциональная жизнь детского коллектива [Текст]. – М. : Знание, 1978. – 48 с.
- Лысенкова, С. Н.* Когда легко учиться [Текст]. – Мн. : Нар. асвета, 1990. – 193 с.
- Львова, Ю. Л.* Творческая лаборатория учителя [Текст]. – М. : Просвещение, 1992. – 158 с.
- Майкина, О. Н.* О педагогическом такте учителя по отношению к учащимся – подросткам [Текст] // Ученые записки Таганрогского пединститута. – 1958. – Вып. 4. – 98 с.
- Макаренко, А. С.* Соч. в 7 т. [Текст]. – 2-е изд. – М., 1957–1958. – Т. 5.
- Мальковская, Т. Н.* Учитель – ученик [Текст]. – М. : Знание, 1977. – 64 с.
- Мардахаев, Л. В.* Словарь по социальной педагогике [Текст] : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений [Текст]. – М. : Академия, 2002.
- Маркова, А. К.* Психология труда учителя [Текст]. – М. : Просвещение, 1993. – 190 с.
- Маркова, А. К.* Формирование мотивации учения [Текст] / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.
- Маркс, К.* Соч. [Текст] / К. Маркс, Ф. Энгельс. – Т. 46. – Ч. 1.
- Марьенко, И. С.* Процесс нравственного воспитания в советской школе [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1970. – 250 с.
- Маслоу, А.* Психология бытия [Текст]. – М. : Рефи-Бук ; Ваклер, 1997.
- Матюхина, М. В.* Мотивация учения младших школьников [Текст]. – М. : Педагогика, 1984. – 144 с.
- Махмутов, М. М.* Проблемное обучение [Текст]. – М., 1975.
- Мерлин, В. С.* Личность как предмет психологического исследования [Текст]. – Пермь : ПГПИ, 1988. – 190 с.

Мерлин, В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности [Текст]. – М. : Педагогика, 1986. – 253 с.

Мерлин, В. С. Проблемы экспериментальной психологии личности [Текст]. – Пермь : ПГПИ, 1968. – Т. 59. – Вып. 5. – 348 с.

Мир детства. Подросток [Текст] / под ред. А. Г. Хрипковой. – М. : Педагогика, 1989. – 288 с.

Митрофанов, К. Г. Учительское ученичество [Текст]. – М. : Знание, 1991. – 80 с.

Моносзон, Э. И. Основы педагогических знаний [Текст]. – М. : Педагогика, 1986. – 150 с.

Мудрик, А. В. Учитель: мастерство и вдохновение [Текст]. – М. : Просвещение, 1986. – 111 с.

Мясищев, В. Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека [Текст] // В кн.: Психологическая наука в СССР. – М., 1960. – Т. 11.

Мясникова, Л. А. Чувственность и духовность [Текст] // Новые идеи в философии: междунар. вуз. сб. науч. тр. – Пермь, 1998. – Вып. 7.

Натанзон, Э. Ш. Трудный школьник и педагогический коллектив [Текст]. – М. : Просвещение, 1984. – 96 с.

Немов, Р. С. Путь к коллективу [Текст] : книга для учителей о психологии ученического коллектива / Р. С. Немов, А. Г. Кирпичник. – М. : Педагогика, 1988. – 144 с.

Новикова, Л. И. Единые педагогические требования к учащимся [Текст] // Народное обр. – 1957. – № 6. – С. 7–8.

Новиков, Н. И. Избр. пед. соч. [Текст]. – М. : Учпедгиз, 1959. – 744 с.

Новое педагогическое мышление [Текст] / под ред. А. В. Петровского. – М. : Педагогика, 1989. – 280 с.

Новые технологии воспитательного процесса [Текст] / под ред. В. А. Караковского. – М., 1993. – 112 с.

Нравственность в современном мире. – М. : Красико-принт, 2003.

Общая психология [Текст] / под ред. В. В. Богословского и др. – М. : Просвещение, 1981. – 383 с.

Овчинникова, Ю. А. Эстетика [Текст] : курс лекций / Ю. А. Овчинникова, Б. В. Рожковский. – Ростов н/Д : Феникс, 2008.

Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка [Текст] / С. И. Ожегов, Н. И. Шведова. – М. : Азбуковник, 1999.

Осинов, В. Г. Россия. Новый курс [Текст] // Завтра. – 1996. – № 1.

Отношения как проблема психологии воспитания [Текст] : сб. науч. тр. – Л., 1973. – 584 с.

Очерки психологии педагогического такта в 4 т. [Текст] / под ред. Н. В. Страхова. – Саратов, 1961–1965.

Павлова, М. Б. Педагогическая система А. С. Макаренко [Текст]. – М.: Профтехиздат, 1963. – 336 с.

Педагогика [Текст] : учеб. пособие для студ. пед учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. – 2-е изд. испр. – М. : Академия, 2002.

Песталоцци, И. Г. Избр. пед. соч. в 3 т. [Текст]. – Т. 1. – М., 1961. – 720 с.

Петров, Н. А. О значении авторитета и личного примера учителя [Текст]. – М. : Учпедгиз, 1949. – 284 с.

Петровский, А. В. Личность. Деятельность. Коллектив [Текст]. – М. : Политиздат, 1982. – 255 с.

Петровский, А. В. Психология, контакты, взаимопонимание, такт [Текст] // Воспитание школьников. – 1970. – № 6. – С. 10–13.

Петровский, А. В. Социальная психология коллектива [Текст] / А. В. Петровский, В. В. Шпалинский. – М. : Просвещение, 1978. – 176 с.

Петровский, В. А. Учимся общаться с ребенком [Текст] : руководство для воспитателя детского сада. – М. : Просвещение, 1993. – 184 с.

Печко, Л. П. Эстетическая культура и воспитание человека [Текст] : пособие для клубных работников. – М., 1991.

Пидкасистый, П. И. Организация учебно-воспитательной деятельности студентов [Текст]. – М., 2004. – 94 с.

Пиз, А. Язык телодвижений [Текст]. – Н. Новгород, 1992.

Писарев, Д. И. Соч. – М., 1956. – 590 с.

Писаренко, В. И. Педагогическая этика [Текст] / В. И. Писаренко, И. Я. Писаренко. – Мн. : Нар. асвета, 1977. – 256 с.

Платонов, К. К. Краткий словарь системы психологических понятий [Текст]. – М. : Высшая школа, 1984. – 174 с.

Поташиник, М. М. Демократизация управления школой [Текст]. – М. : Знание, 1990. – 80 с.

Прозоров, Г. С. О педагогическом такте [Текст]. – Петрозаводск : Госиздат КФССР, 1956. – 154 с.

Прозоров, Г. С. Учитель в оценке учащихся [Текст] // В сб.: Вопросы изучения учителя. – М., 1935. – С. 35–38.

Психология [Текст] : слов. / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М. : Изд-во полит. лит-ры, 1990. – 494 с.

Рациональность и ценностно-духовные начала в науке и образовании [Текст] : круглый стол журнала «Человек» и Санкт-Петербургского гуманитарного ун-та профсоюзов // Человек. – 2009. – № 4.

Резниченко, А. В. Профессионально-нравственное воспитание студентов как условие развития педагогической культуры учителя [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ростов н/Д, 1999.

Роботова, А. С. Нужны друг другу [Текст] // В сб.: Ребенок в системе коллективных отношений. – М., 1972. – С. 27–31.

Российская педагогическая энциклопедия [Текст] : в 2 т. – Т. 1. – М., 1993. – 608 с.

Ротенберг, В. С. Мозг, обучение, здоровье [Текст] / В. С. Ротенберг, С. М. Бондаренко. – М. : Просвещение, 1989. – 239 с.

Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] : в 2 т. – М. : Педагогика, 1989.

Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии [Текст]. – М. : Педагогика, 1973. – 423 с.

Русалинова, А. А. Механизмы перехода объективных отношений в субъективные в ситуациях общения и взаимодействия [Текст] // В кн.: Общение как предмет теоретических и прикладных исследований. – Л., 1973. – С. 42–46.

Рыбаков, М. М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе [Текст]. – М. : Просвещение, 1991. – 128 с.

Самопознание: педагогика любви и творчества [Текст] : материалы междунар. пед. чтений. – Алматы, 2012. – Т. 1–2.

Самосознание и защитные механизмы личности [Текст]. – М. : БАХРА, 2006.

Самуйленков, Д. Ф. Мастерство, педагогический такт и авторитет учителя [Текст]. – Смоленск, 1961. – 302 с.

Свешиņикова, Е. А. Учитель и учащиеся [Текст]. – М. : Учпедгиз, 1960. – 132 с.

Селиванов, В. С. Основы общей педагогики: Теория и методика воспитания [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. – 2-е изд., испр. – М. : Академия, 2002.

Семенов, В. Д. Быть собой [Текст]. – М. : Знание, 1989. – 78 с.

Семенов, В. Д. Педагогический процесс: социально-педагогический аспект [Текст]. – Свердловск : УрГУ, 1990. – 79 с.

Семенов, Д. Д. Избр. пед. соч. [Текст]. – М. : АПН РСФСР, 1953. – 400 с.

Сидельковский, А. П. Проблемы познания отношений в советской педагогике [Текст]. – Ставрополь, 1971. – 108 с.

Силуянова, И. В. Духовность как способ жизнедеятельности человека [Текст] // Философские науки. – 1990. – № 2.

Синица, И. Е. Педагогический такт и мастерство учителя [Текст]. – М. : Педагогика, 1983. – 247 с.

Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности [Текст] : учеб. пособие / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995.

Словарь русского языка [Текст]. – М., 1995.

Смирнов, С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М. : Академия, 2003.

Сотрудничество педагогов и учащихся как педагогическое явление [Текст] : межвуз. сб. науч. тр. – Л., 1989. – 308 с.

Социальная психология [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / под ред. А. В. Петровского. – М., 1987. – 224 с.

Спиркин, А. Г. Сознание и самосознание [Текст]. – М., 1972.

Степанов, Н. И. Духовность человека и стратегия духовного образования и воспитания. Философия ценностей [Текст] // Материалы российской конференции (15–16 апреля 2004 г.). – Курган, 2004.

Стефановская, Т. А. Педагогика: наука и искусство [Текст]. – М., 1998.

Столяренко, Л. Д. Педагогическая психология [Текст]. – М., 2003.

Страхов, И. В. Психология педагогического такта [Текст]. – Саратов : Изд-во Сарат. ун-та, 1966. – 280 с.

Стрелкова, В. И. Духовность и творчество [Текст] // В кн.: Человек как философская проблема: Восток – Запад. – М., 1991.

Стрелкова, И. Э. Психология дружбы школьников-подростков [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1967. – 21 с.

Судзуки, Д. Т. Мистицизм христианский и буддистский [Текст]. – Киев, 1996.

Сухомлинский, В. А. Верьте в человека [Текст]. – М. : Молодая гвардия, 1960. – 214 с.

Сухомлинский, В. А. Как воспитать настоящего человека [Текст]. – Киев : Рад. школа, 1975. – 236 с.

Сухомлинский, В. А. Павлышская средняя школа [Текст]. – М. : Просвещение, 1969. – 396 с.

Сухомлинский, В. А. Рождение гражданина [Текст]. – М. : Молодая гвардия, 1972. – 335 с.

Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям [Текст]. – Киев : Рад. школа, 1969. – 272 с.

Таранов, П. С. Формулы смысла [Текст]. – М., 1998.

Тищенко, С. П. Самоконтроль школьников в процессе овладения связной письменной речью [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1967. – 22 с.

Толстой, Л. Н. Пед. соч. [Текст]. – М. : Учпедгиз, 1953. – 470 с.

Томченко, Ю. С. Добро и зло: диалектический подход [Текст] / Ю. С. Томченко, Е. С. Шмелёва // Материалы студенческой конф. (Екатеринбург, 21 марта 2007 г.). – Екатеринбург, 2007.

Трояновский, В. А. К проблеме отношений педагога с воспитанниками [Текст] // В сб.: Вопросы нравственного воспитания. – Красноярск, 1973. – С. 21–24.

Тульчинский, Г. Я. Разум, воля, успех: О философии поступка [Текст]. – Л. : ЛГУ, 1990. – 216 с.

- Уманский, Л. И.* Психология организаторской деятельности школьников [Текст]. – М. : Просвещение, 1980. – 215 с.
- Учителю о педагогической технике [Текст] / под ред. Л. И. Рувинского. – М. : Педагогика, 1987. – 154 с.
- Ушинский, К. Д.* Избр. пед. произведения [Текст]. – М. : Просвещение, 1968. – 557 с.
- Ушинский, К. Д.* Собр. соч. [Текст]. – Т. 6. – М. ; Л., 1949. – 448 с.
- Ушинский, К. Д.* Собр. соч. в 11 т. [Текст]. – Т. 1. – М. : АПН РСФСР, 1949–1952. – 740 с.
- Федотова, В. Г.* Практическое и духовное освоение действительности [Текст]. – М., 1991.
- Философский энциклопедический словарь [Текст] / ред. кол.: С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичев и др. – М. : Сов. энциклопедия, 1989. – 839 с.
- Фридман, Л. М.* Психологический справочник учителя [Текст] / Л. М. Фридман, И. Ю. Кулагина. – М. : Просвещение, 1991. – 228 с.
- Фромм, Э.* Психоанализ и этика [Текст]. – М., 1993.
- Харламов, И. Ф.* Как активизировать учение школьников [Текст]. – Мн. : Нар. арсвета, 1975. – 207 с.
- Хекхаузен, Х.* Мотивация и деятельность [Текст] / пер. с нем. – М. : Педагогика, 1986. – 406 с.
- Хелус, З.* Понимаете ли вы ученика? [Текст]. – М. : Просвещение, 1987. – 159 с.
- Хроменок, В. Г.* Взаимоотношения между учителями и учащимися как фактор формирования личности школьника [Текст] : ученые записки Рязанского пединститута. – Рязань, 1968. – 108 с.
- Чернокозова, В. Н.* Этика учителя [Текст] / В. Н. Чернокозова, И. И. Чернокозов. – Киев : Рад. школа, 1973. – 223 с.
- Чернышевский, Н. Г.* Полн. собр. соч. [Текст]. – Т. 3. – М. ; Л., 1947. – 883 с.
- Чудинов, А. П.* Политическая лингвистика [Текст] : учеб. пособие. – 4-е изд. – М. : Флинта ; Наука, 2012.
- Шакуров, Р. Х.* Социально-психологические проблемы руководства педагогическим коллективом [Текст]. – М. : Педагогика, 1982. – 206 с.

Шандурский, Е. Н. Педагогический такт и его роль в воспитании дисциплины в школе [Текст] : ученые записки Калининского пединститута, 1955. – 300 с.

Шаталов, В. Ф. Куда и как исчезли тройки: Из опыта работы школ г. Донецка [Текст]. – М. : Педагогика, 1979. – 136 с.

Шилов, Е. Л. Формула успеха [Текст]. – М., 2010.

Шуклина, Е. А. Социология самообразования: предпосылки, методология, методика [Текст] : автореф. дис. ... д-ра социол. наук. – Екатеринбург, 1999.

Шульц, М. П. Взаимоотношения учителей и учащихся старшего школьного возраста в общеобразовательной школе [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. – М., 1965. – 162 с.

Шумихина, Л. А. Генезис русской духовности [Текст]. – Екатеринбург, 1998.

Щербаков, А. И. Исследование отношений – актуальная задача психологии воспитания [Текст] / А. И. Щербаков, В. В. Богословский // В кн.: Отношения как проблема психологии воспитания. – Л., 1973. – С. 129–132.

Шукина, Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе [Текст]. – М. : Педагогика, 1979. – 160 с.

Шукина, Г. И. Психологические проблемы формирования познавательных интересов учащихся [Текст]. – М. : Педагогика, 1988. – 203 с.

Щуркова, Н. Е. Новые технологии воспитательного процесса [Текст]. – М. : Новая школа, 1993. – 112 с.

Этика. Словарь афоризмов и изречений [Текст]. – М., 1995.

Якиманская, И. С. Развивающее обучение [Текст]. – М. : Педагогика, 1979.

Якобзон, С. Г. Организованность и условия ее формирования у младших школьников [Текст] / С. Г. Якобзон, Н. Ф. Прокина. – М. : Учпедгиз, 1967. – 115 с.

Яковец, Т. Я. Комплекс педагогических условий формирования готовности студентов вуза к самообразованию [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Курган, 1999. – 23 с.

Яковличева, А. Ф. Взаимоотношение, взаимопонимание и взаимодействие в структуре общения учителя и учащихся

ся [Текст] // В межвуз. сб. науч. тр.: Взаимопонимание в общении учителя и учащихся. – Ростов н/Д, 1980. – С. 79–85.

Якушева, Т. Г. О педагогическом такте в работах со школьниками разных темпераментов [Текст]. – Балашов, 1960. – 180 с.

Ямбург, Е. А. Педагогический ансамбль школы [Текст]. – М. : Знание, 1987. – 79 с.

Янушкявичюс, Р. В. Основы нравственности [Текст] / Р. В. Янушкявичюс, О. Л. Янушкявичюс. – М. : ПРО-Пресс, 2000.

Для заметок

Для заметок

Научное издание

ЛАРИОНОВА Ирина Анатольевна
БАЙЛУК Владимир Васильевич
ЛАРИОНОВА Светлана Олеговна

УСПЕХА БЕЗ СОТРУДНИЧЕСТВА НЕ БЫВАЕТ

Монография

Техническое редактирование и вёрстка *А. Ю. Тюменцева*

Подписано в печать 25.10.2016. Формат 84×108/32. Бумага офсетная.
Печать офсетная. Усл. печ. л. 10,50. Уч.-изд. л. 10,21. Тираж 500 экз. Заказ _____

Отпечатано с готового оригинал-макета в ООО «Издательский дом „Ажур“».
620028, Екатеринбург, ул. Восточная, д. 54.
+7 (343) 350 78 28, 350 78 49. www.ajur.ur.ru