**Стили педагогической деятельности.**

**Стиль педагогической деятельности.**

Стиль педагогической деятельности, отражая ее специфику, включает и стиль управления, и стиль саморегуляции, и стиль общения, и когнитивный стиль учителя. Стиль педагогической деятельности выявляет воздействие по меньшей мере трех факторов: а) индивидуально-психологических особенностей субъекта этой деятельности — учителя (преподавателя), включающих индивидно-типологические, личностные, поведенческие особенности; б) особенностей самой деятельности и в) особенностей обучающихся (возраст, пол, статус, уровень знаний и т.д.). В педагогической деятельности, характеризующейся тем, что она осуществляется в субъектно-субъектном взаимодействии в конкретных учебных ситуациях организации и управления учебной деятельностью обучающегося, эти факторы соотносятся также: а) с характером взаимодействия; б) с характером организации деятельности; в) с предметно-профессиональной компетентностью учителя; г) с характером общения. При этом под стилем общения, согласно В.А. Кан-Калику, понимаются индивидуально-типологические особенности социально-психологического взаимодействия педагога и обучающихся.

**Виды стилей педагогической деятельности**

Стили педагогической деятельности прежде всего подразделяются на три общих, рассмотренных выше вида: авторитарный, демократический и либерально-попустительский, наполняясь в то же время собственно «педагогическим» содержанием. Приведем их описание, данное А.К. Марковой

^ **Авторитарный стиль.** Ученик рассматривается как объект педагогического воздействия, а не равноправный партнер. Учитель единолично решает, принимает решения, устанавливает жесткий контроль за выполнением предъявляемых им требований, использует свои права без учета ситуации и мнений учащихся, не обосновывает свои действия перед учащимися. Вследствие этого учащиеся теряют активность или осуществляют ее только при ведущей роли учителя, обнаруживают низкую самооценку, агрессивность. При авторитарном стиле силы учеников направлены на психологическую самозащиту, а не на усвоение знаний и собственное развитие. Главными методами воздействия такого учителя являются приказ, поучение. Для учителя характерны низкая удовлетворенность профессией и профессиональная неустойчивость. Учителя с этим стилем руководства главное внимание обращают на методическую культуру, в педагогическом коллективе часто лидируют.

**^ Демократический стиль.** Ученик рассматривается как равноправный партнер в общении, коллега в совместном поиске знаний. Учитель привлекает учеников к принятию решений, учитывает их мнения, поощряет самостоятельность суждений, учитывает не только успеваемость, но и личностные качества учеников. Методами воздействия являются побуждение к действию, совет, просьба. У учителей с демократическим стилем руководства школьники чаще испытывают состояния спокойной удовлетворенности, высокой самооценки. Учителя с этим стилем больше обращают внимание на свои психологические умения. Для таких учителей характерны большая профессиональная устойчивость, удовлетворенность своей профессией.

**^ Либеральный стиль.** Учитель уходит от принятия решений, передавая инициативу ученикам, коллегам. Организацию и контроль деятельности учащихся осуществляет без системы, проявляет нерешительность, колебания. В классе неустойчивый микроклимат, скрытые конфликты»

Каждый из этих стилей, выявляя отношение к партнеру взаимодействия, определяет его характер: от подчинения — к партнерству — к отсутствию направленного воздействия. Существенно, что каждый из этих стилей предполагает доминирование либо монологической, либо диалогической формы общения. Более детализированная по характеру включенности в деятельность педагога общения дифференциация стилей предложена В.А. Кан-Каликом .

 — стиль увлеченности педагога совместной с учащимися творческой деятельностью, что является выражением отношения учителя к своему делу, к своей профессии;

 — **стиль дружеского расположения**, который служит общим фоном и предпосылкой успешности взаимодействия учителя с классом. В.А. Кан-Калик обращает внимание на опасность перехода дружеского расположения в фамильярность, панибратство, что может пагубно сказаться на педагогической деятельности в целом. «Дружественность должна быть педагогически целесообразной, не противоречить общей системе взаимодействий педагога с детьми»

— **стиль общения** — **дистанция,** являющаяся выражением авторитарного стиля, который, благоприятно сказываясь на внешних показателях дисциплины, организованности обучающихся, может привести к личностным изменениям — конформизму, фрустрации, неадекватности самооценки, снижению уровня притязаний и т.д.;

 — **стиль общения — устрашение и заигрывание**, что свидетельствует о профессиональном несовершенстве педагога.

На основе анализа доминирования каждого из приведенных стилей в поведении (деятельности) учителя В.А. Кан-Калик рассматривает восемь моделей.

Стили педагогической деятельности в зависимости от ее характера

Наиболее полное собственно деятельностное представление о стилях педагогической деятельности предложено А.К. Марковой, А.Я. Никоновой [129, с. 180-190]. Как отмечают эти авторы, в основу различения стиля в труде учителя были положены следующие основания: содержательные характеристики стиля (преимущественная ориентация учителя на процесс или результат своего труда, развертывание учителем ориентировочного и контрольно-оценочного этапов в своем труде); динамические характеристики стиля (гибкость, устойчивость, переключаемость и др.); результативность (уровень знаний и навыков учения у школьников, а также интерес учеников к предмету). На этой основе авторами выделены четыре типа индивидуальных стилей, характеризующих современного учителя.

**^ Эмоционально-импровизационный стиль** (ЭИС). Учителя с ЭИС отличает преимущественная ориентация на процесс обучения. Объяснение нового материала такой учитель строит логично, интересно, однако в процессе объяснения у него часто отсутствует обратная связь с учениками. Во время опроса учитель с ЭИС обращается к большому числу учеников, в основном — сильных, интересующих его, опрашивает их в быстром темпе, задает неформальные вопросы, но мало дает им говорить, не дожидается, пока они сформулируют ответ самостоятельно. Для учителя с ЭИС характерно недостаточно адекватное планирование учебно-воспитательного процесса: для отработки на уроке он выбирает наиболее интересный учебный материал; менее инте­ресный, хотя и важный, оставляет для самостоятельного разбора учащимися. В деятельности учителя с ЭИС недостаточно представлены закрепление и повторение учебного материала, контроль знаний учащихся. Учителя с ЭИС отличает высокая оперативность, использование большого арсенала разнообразных методов обучения. Он часто практикует коллективные обсуждения, стимулирует спонтанные высказывания учащихся. Для учителя с ЭИС характерна интуитивность, выражающаяся в частом неумении проанализировать особенности и результативность своей деятельности на уроке.

**^ Эмоционально-методичный стиль** (ЭМС). Для учителя с ЭМС характерны ориентация на процесс и результаты обучения, адекватное планирование учебно-воспитательного процесса, высокая оперативность, некоторое преобладание интуитивности над рефлексивностью. Ориентируясь как на процесс, так и на результаты обучения, такой учитель адекватно планирует учебно-воспитательный процесс, поэтапно отрабатывает весь учебный материал, внимательно следит за уровнем знаний всех учащихся (как сильных, так и слабых), в его деятельности постоянно представлены закрепление и повторение учебного материала, контроль знаний учащихся. Такого учителя отличает высокая оперативность, он часто меняет виды работ на уроке, практикует кол­лективные обсуждения. Используя столь же богатый арсенал методических приемов при отработке учебного материала, что и учитель с ЭИС, учитель с ЭМС в отличие от последнего стремится активизировать детей не внешней развлекательностью, а прочно заинтересовать особенностями самого предмета.

^ **Рассуждающе-импровизационный стиль** (РИС). Для учителя с РИС характерны ориентация на процесс и результаты обучения, адекватное планирование учебно-воспитательного процесса. По сравнению с учителями эмоциональных стилей учитель с РИС проявляет меньшую изобретательность в подборе и варьировании методов обучения, не всегда способен обеспечить высокий темп работы, реже практикует коллективные обсуждения, относительное время спонтанной речи его учащихся во время уроков меньше, чем у учителей с эмоциональным стилем. Учитель с РИС меньше говорит сам, особенно во время опроса, предпочитая воздействовать на учащихся косвенным путем (посредством подсказок, уточнений и т.п.), давая возможность отвечающим детально оформить ответ.

**^ Рассуждающе-методичный стиль** (РМС). Ориентируясь преимущественно на результаты обучения и адекватно планируя учебно-воспитательный процесс, учитель с РМС проявляет консервативность в использовании средств и способов педагогической деятельности. Высокая методичность (систематичность закрепления, повторения учебного материала, контроля знаний учащихся) сочетается с малым, стандартным набором используемых методов обучения, предпочтением репродуктивной деятельности учащихся, редким проведением коллективных обсуждений. В процессе опроса учитель с РМС обращается к небольшому количеству учеников, давая каждому много времени на ответ, особое внимание уделяя слабым ученикам. Для учителя с РМС характерна в целом рефлексивность»

Приведенное описание стилей преподавательской обучающей деятельности можно рассматривать как некоторую ее модель, отражающую специфику субъекта этой деятельности.

**Стили педагогического общения.**

Стиль общения педагога - это индивидуально - типологические особенности социально - психологического взаимодействия педагога и обучающихся. Стиль общения педагога с детьми – категория социально и нравственно насыщенная. Она воплощает в себе социально - этические установки общества и воспитателя как его представителя.

 1) на основе увлеченности совместной творческой деятельностью. В основе этого самого плодотворного стиля – единство высокого профессионализма педагога и его этических установок. Ведь увлеченность совместным с учащимися творческим поиском – результат не только коммуникативной деятельности учителя, но в большей степени его отношения к педагогической деятельности в целом. Например, такой стиль общения отличал деятельность В.

 А. Сухомлинского. На этой основе формируют свою систему взаимоотношении с детьми В. Ф. Шаталов, И. П. Волков и др.

 2) на основе дружеского расположения. Такой стиль общения можно рассматривать как предпосылку успешной совместной учебно - воспитательной деятельности. В известной мере он как бы подготавливает выделенный выше стиль общения. Ведь дружеское расположение – важнейший регулятор общения вообще, а делового педагогического общения особенно. Это стимулятор развития и плодотворности взаимоотношений педагога с учащимися.

 Дружественность и увлеченность совместным делом – стили общения, тесно связанные между собой. Увлеченность общим делом – источник дружественности и одновременно дружественность, помноженная на заинтересованность работой, рождает совместный увлеченный поиск. Однако зачастую молодые педагоги превращают дружественность в панибратские отношения с учащимися, а это отрицательно сказывается на всем ходе учебно - воспитательного процесса

 (нередко на такой путь начинающего учителя толкает боязнь конфликта с детьми, усложнения взаимоотношений). Дружественность должна быть педагогически целесообразной, не противоречить общей системе взаимоотношений педагога с детьми.

 3) общение - дистанция. Этот стиль общения используют как опытные педагоги, так и начинающие. Суть его заключается в том, что в системе взаимоотношений педагога и учащихся в качестве ограничителя выступает дистанция. Но и здесь нужно соблюдать меру. Гипертрофирование дистанции ведет к формализации всей системы социально – психологического взаимодействия учителя и учеников и не способствует созданию истинно творческой атмосферы. Дистанция должна существовать в системе взаимоотношений учителя и детей, она необходима. Но она должна вытекать из общей логики отношений ученика и педагога, а не диктоваться учителем как основа взаимоотношений. Дистанция выступает как показатель ведущей роли педагога, строится на его авторитете. А. В.

 Петровский и В. В. Шпалинский отмечают, что “в классах, где преподают учителя с преобладанием авторитарных методов руководства, обычно бывает неплохая дисциплина и успеваемость, однако за внешним благополучием могут скрываться значительные изъяны работы учителя по нравственному формированию личности школьника”

 Авторитет должен завоевываться не через механическое установление дистанции, а через взаимопонимание, в процессе совместной творческой деятельности. И здесь чрезвычайно важно найти как общий стиль общения, так и ситуативный подход к человеку.

 4)общение - устрашение. Этот стиль общения, к которому также иногда обращаются начинающие учителя, связан в основном с неумением организовать продуктивное общение на основе увлеченности совместной деятельностью. Ведь такое общение сформировать трудно, и молодой учитель нередко идет по линии наименьшего сопротивления, избирая общение - устрашение или дистанцию в крайнем ее проявлении.

 В творческом отношении общение - устрашение вообще бесперспективно. В сущности своей оно не только не создает коммуникативной атмосферы, обеспечивающей творческую деятельность, но, наоборот, регламентирует ее, так как ориентирует детей не на то, что надо делать, а на то, чего делать нельзя.

 5) общение - заигрывание, опять - таки характерное, в основном, для молодых учителей и связанное с неумением организовать продуктивное педагогическое общение. По существу, этот тип общения отвечает стремлению завоевать ложный, дешевый авторитет у детей, что противоречит требованиям педагогической этики. Появление этого стиля общения вызвано, с одной стороны, стремлением молодого учителя быстро установить контакт с детьми, желанием понравиться классу, а с другой стороны – отсутствием необходимой общепедагогической и коммуникативной культуры, умений и навыков педагогического общения, опыта профессиональной коммуникативной деятельности.

**Модели**

Модель I - "Сократ". Это учитель с репутацией любителя споров и дискуссий, намеренно их провоцирующий на занятиях. Ему свойственны индивидуализм, несистематичность в учебном процессе из-за постоянной конфронтации; учащиеся усиливают защиту собственных позиций, учатся их отстаивать.

Модель II - "Руководитель групповой дискуссии". Главным в учебно-воспитательном процессе считает достижение согласия и установление сотрудничества между учащимися, отводя себе роль посредника, для которого поиск демократического согласия важнее результата дискуссии.

Модель III - "Мастер". Учитель выступает как образец для подражания, подлежащий безусловному копированию и прежде всего не столько в учебном процессе, сколько в отношении к жизни вообще.

Модель IV - "Генерал". Избегает всякой двусмысленности, подчеркнуто требователен, жестко добивается послушания, так как считает, что всегда и во всем прав, а ученик, как армейский новобранец, должен беспрекословно подчиняться отдаваемым приказам. По данным автора типологии, этот стиль наиболее распространен, чем все вместе взятые, в педагогической практике.

Модель V - "Менеджер". Стиль, получивший распространение в радикально ориентированных школах и сопряженный с атмосферой эффективной деятельности класса, поощрением их инициативы и самостоятельности. Учитель стремится к обсуждению с каждым учащимся смысла решаемой задачи, качественному контролю и оценке конечного результата.

Модель VI - "Тренер". Атмосфера общения в классе пронизана духом корпоративности. Учащиеся в данном случае подобны игрокам одной команды, где каждый в отдельности не важен как индивидуальность, но все вместе они могут многое. Учителю отводится роль вдохновителя групповых усилий, для которого главное - конечный результат, блестящий успех, победа.

Модель VII - "Гид". Воплощенный образ ходячей энциклопедии. Лаконичен, точен, сдержан. Ответы на все вопросы ему известны зара--нее, как и сами вопросы. Технически безупречен и именно поэтому зачастую откровенно скучен.

М. Тален специально указывает на основание, заложенное в типологизацию, - выбор роли педагогом на основании собственных потребностей, а не потребностей учащихся.

ДИАЛОГ И МОНОЛОГ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБЩЕНИИ

Различные стили коммуникативного взаимодействия порождают несколько моделей поведения преподавателя в общении с обучаемыми на занятиях. Условно их можно обозначить следующим образом:

• Модель диктаторская "Монблан" - преподаватель как бы отстранен от обучаемых уч-ся, он парит над ними, находясь в царстве знаний. Обучаемые уч-ся - лишь безликая масса слушателей. Никакого личностного взаимодействия. Педагогические функции сведены к информационному сообщению.

Следствие: отсутствие психологического контакта, а отсюда безынициативность и пассивность обучаемых уч-ся.

• Модель неконтактная ("Китайская стена") - близка по своему психологическому содержанию к первой. Разница в том, что между преподавателем и обучаемыми существует слабая обратная связь ввиду произвольно или непреднамеренно возведенного барьера общения. В роли такого барьера могут выступить отсутствие желания к сотрудничеству с какой-либо стороны, информационный, а не диалоговый характер занятия; непроизвольное подчеркивание преподавателем своего статуса, снисходительное отношение к обучаемым.

Следствие: слабое взаимодействие с обучаемыми уч-ся, а с их стороны - равнодушное отношение к преподавателю.

• Модель дифференцированного внимания ("Локатор") - основана на избирательных отношениях с обучаемыми. Преподаватель ориентирован не на весь состав аудитории, а лишь на часть, допустим, на талантливых или же, напротив, слабых, на лидеров или аутсайдеров. В общении он как бы ставит их в положение своеобразных индикаторов, по которым ориентируется на настроение коллектива, концентрирует на них свое внимание. Одной из причин такой модели общения на занятиях может явиться неумение сочетать индивидуализацию обучения уч-ся с фронтальным подходом.

Следствие: нарушается целостность акта взаимодействия в системе преподаватель - коллектив уч-ся, она подменяется фрагментарностью ситуативных контактов.

• Модель гипорефлексная ("Тетерев") - заключается в том, что преподаватель в общении как бы замкнут на себя: его речь большей частью как бы монологична. Разговаривая, он слышит только самого себя и никак не реагирует на слушателей. В диалоге оппоненту бесполезно пытаться вставить реплику, она просто не будет воспринята. Даже в совместной трудовой деятельности такой преподаватель поглощен своими идеями и проявляет эмоциональную глухоту к окружающим.

Следствие: практически отсутствует взаимодействие между обучаемыми и обучающим, а вокруг последнего образуется поле психологического вакуума. Стороны процесса общения существенно изолированы друг от друга, учебно-воспитательное воздействие представлено формально.

• Модель гиперрефлексная ("Гамлет") - противоположна по психологической канве предыдущей. Преподаватель озабочен не столько содержательной стороной взаимодействия, сколько тем, как он воспринимается окружающими. Межличностные отношения возводятся им в абсолют, приобретая доминирующее значение для него, он постоянно сомневается в действенности своих аргументов, в правильности поступков, остро реагирует на нюансы психологической атмосферы обучаемых уч-ся, принимая их на свой счет. Такой преподаватель подобен обнаженному нерву.

Следствие: обостренная социально-психологическая чувствительность преподавателя, приводящая к его неадекватным реакциям на реплики и действия аудитории. В такой модели поведения не исключено, что бразды правления окажутся в руках у уч-ся, а преподаватель займет ведомую позицию в отношениях.

• Модель негибкого реагирования ("Робот") - взаимоотношения преподавателя со уч-ся строятся по жесткой программе, где четко выдерживаются цели и задачи занятия, дидактически оправданы методические приемы, имеет место безупречная логика изложения и аргументация фактов, отшлифованы мимика и жесты, но преподаватель не обладает чувством понимания меняющейся ситуации общения. Им не учитываются педагогическая действительность, состав и психическое состояние уч-ся, их возрастные и этнические особенности. Идеально спланированное и методически отработанное занятие разбивается о рифы социально-психологической реальности, не достигая своей цели.

Следствие: низкий эффект педагогического взаимодействия.

• Модель авторитарная ("Я - сам") - учебно-воспитательный процесс целиком фокусируется на преподавателе. Он - главное и единственное действующее лицо. От него исходят вопросы и ответы, суждения и аргументы. Практически отсутствует творческое взаимодействие между ним и аудиторией. Односторонняя активность преподавателя подавляет всякую личную инициативу со стороны обучаемых уч-ся, которые осознают себя лишь в качестве исполнителей, ждут инструкций к действию. До минимума снижается их познавательная и общественная активность.

Следствие: воспитывается безынициативность обучаемых, теряется творческий характер обучения, искажается мотивационная сфера познавательной активности.

• Модель активного взаимодействия ("Союз") - преподаватель постоянно находится в диалоге с обучаемыми, держит их в мажорном настроении, поощряет инициативу, легко схватывает изменения в психологическом климате группы и гибко реагирует на них. Преобладает стиль дружеского взаимодействия с сохранением ролевой дистанции.

Следствие: возникающие учебные, организационные и этические проблемы творчески решаются совместными усилиями. Такая модель наиболее продуктивная.

**Нравственные качества учителя и их роль в формировании личности учеников.**

 Педагогическая психология, как известно, включает специальный раздел – "психология учителя", где подчеркивается важнейшая социальная роль учителя, его место и функции в обществе. Соответственно, профессионально-педагогическая подготовка и самоподготовка учителя рассматриваются в качестве одной из ведущих проблем педагогической психологии. Положение о важной, определяющей роли учителя в процессе обучения и воспитания является общепризнанным во всех педагогических науках. Как еще в начале нашего века подчеркивал П.Ф.Каптерев, "личность учителя в обстановке обучения и воспитания занимает первое место, те или другие свойства его будут повышать или понижать воспитательное влияние обучения" [6,с.595]. Какие же свойства учителя были определены им как основные? Прежде всего, были отмечены "специальные учительские свойства", к которым П.Ф. Каптерев отнес "научную подготовку учителя" и "личный учительский талант". Первое свойство объективного характера и заключается в степени знания учителем преподаваемого предмета, в степени научной подготовки по данной специальности, по родственным предметам, в широком образовании; потом в знакомстве с методологией предмета, общими дидактическими принципами, и, наконец, в знании свойств детской натуры, с которой учителю приходиться иметь дело; второе свойство – субъективного характера и заключается в преподавательском искусстве, в личном педагогическом таланте творчестве.Второе включает и педагогический такт, и педагогическую самостоятельность, и педагогическое искусство. Учитель должен быть самостоятельным, свободным творцом, который сам всегда в движении, в поиске, в развитии. Мысль П.Ф. Каптерева о том, что творческого учителя и ученика объединяет, "связывает потребность самообразования и развития", и что он, по сути, представляют два противоположных конца одного поля, одной "лестницы", является основополагающей для понимания психологической природы и необходимости подлинного учебного сотрудничества учителя и учеников в процессе обучения.

Наряду со "специальными" учительскими свойствами, которые были отнесены к "умственным", П.Ф. Каптерев отметил и необходимые личностные – "нравственно-волевые" свойства учителя. К ним отнесены беспристрастность (объективность), внимательность, чуткость, (особенно к слабым ученикам) добросовестность, стойкость, выдержка, самокритичность, подлинная любовь к детям.

Всеми современными исследователями отмечается, что именно любовь к детям следует считать важнейшей личностной и профессиональной чертой учителя, без чего не возможна эффективная педагогическая деятельность. Подчеркнем также важность самосовершенствования, саморазвития, ибо, как точно отметил еще К.Д. Ушинский, учитель живет до тех пор, пока он учится, кА только он перестает учиться, в нем умирает учитель.

Очевидно, что разработанные в советской педагогической психологии и педагогике в трудах Н.К. Крупской, А.С Макаренко, В.А. Сухомлинского и в исследованиях А.И. Щербакова, В.А.Сластенина, И.В. Страхова и др. представления о профессиональных знаниях, умениях позволили выделить основные компоненты профессиограммы учителя. Они отражают то, что он должен профессионально осознавать. Соответственно, они и должны выступать для него объектами профессионально-педагогической подготовки и самоподготовки. Показательно, что в этой области психолого-педагогического знания подготовка учителя и рассматривается преимущественно в плане ознакомления его с основными педагогическими функциями, реализующими их действиями (умениями) и лежащими в их основе способностями.

**Личность учителя по Амонашвили**

Понятия - гуманность учителя, ученика. Идея гуманизации школ.

Во-первых, гуманность учителя - позиция, которая выражается в умении видеть за любыми внешними проявлениями ребенка черты живого, но сложного человека, имеющего право на индивидуальность, в умении не подавить человеческое профессиональным, проявить и понять настроение детей, ребенка, коллег, родителей, а также соотносить свое душевное состояние с конкретными обстоятельствами.

Во-вторых, гуманность ученика - внутренняя установка на доброе начало, преимущественно выражающаяся в зависимости от возраста ребенка сначала в умении жалеть, сопереживать, помогать, у подростков - в пестрой смеси порой противоречивых, как и сами ребята, ценностей в желании общаться со старшими, в оформлении личных интересов и занятий, у старших - в уважении к суждениям и образу жизни сверстников, в порядочности, уважении душевного мира - своего и других, самостоятельности принимаемых решений, чувств собственного достоинства и достоинств других, в жизненном самоопределении (выборе решений).

В тоже время известно: все прогрессивные образовательные системы прошлого и настоящего неизменно строились и строятся на признании прав ученика быть личностью и развиваться, в первую очередь, духовно. Духовно - значить гуманно. Ведь сама гуманизация не что иное, как возрастание веры педагога в потенциалы личности и возможности их раскрытия, обогащения.

Гуманистическая концепция видит главный резерв влияния на развитие личности не в совершенствовании, возрастании внешних на нее влияний, но в поиске и реализации внутренних потенциалов, заданных природой и благоприобретенных в ходе социализации в процессе обучения и воспитания. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. - М., 2001. - с. 21  При этом следует заметить: никто, конечно, не может отрицать того лучшего, что накопила прежняя школа, чаще вопреки господствовавшим идеологическим схемам, как никто не может отрицать, что это лучшее стало золотым фондом нашей педагогики и школы.

Идеи гуманизации затронула школы, вызвав в ней существенные изменения, которые можно оценивать как тенденции, способные придать школе новый облик. Их объединяют общие черты: уважение к ребенку и его собственному “Я”, признание права ученика быть активным субъектом учебного и воспитательного процесса.

Наряду с этим принцип открытости придает школе новый облик и, зачастую, новую структуру. В этом случае исчезает жесткость структуры школы, программа становится более гибкой, разнообразной и адаптированной к потребностям детей.

Одним из наиболее авторитетных лидеров свободного воспитания была М.Монтессори, которая считала, что ребенок обладает потенциалом саморазвития, причем потенциал этот безразмерен и каждый может достичь в жизни любой цели и осуществить любой жизненный проект. Выготский А.С.: Антология гуманной педагогики. - М., 1996. - с. 19.

Гуманистический климат школы - важный и самый трудный для реализации. Он требует от педагогов и других специалистов, работающих с детьми, компетентности, преданности детям и поставленной цели, увлеченности и профессиональной гармонии. С. Френе отмечает, что необходимо “понять душу ребенка, его психологию. Каждый выберет свою дорогу, отвечающую индивидуальным склонностям, вкусам и запросам”.

«...Гуманное педагогическое мышление, как вечная истина и как стержень всякого высшего педагогического учения и наследия, таит в себе возможность для постоянного обновления жизни школы, для многогранной творческой деятельности учителя и учительских коллективов... Оно «зажигает искры для рождения разных и новых педагогических систем в зависимости от конкретных исторических, социальных, национальных и экономических условий... Гуманное педагогическое мышление находится в постоянном поиске своего «момента истины», ввиду чего границы его более расширены, нежели границы соответствующей практики» (Амонашвили Ш.А.).

**Педагог - новатор И.П. Волков**.

Считается, что нынешний век - "век педагогики". Под "веком педагогики" подразумевается качественный скачок в эффективности обучения, так как учить детей с сегодняшней эффективностью очень скоро будет нельзя - лавина научно-технической информации начинает захлёстывать не только современную общеобразовательную школу, но и профессиональные школы. Но качественным скачком можно считать только совершенствования процесса обучения. Для решения данной проблемы нужны принципиально новые организации; формы, методы, содержание обучения, т.е. принципиально новые системы обучения, новый тип общеобразовательной школы. Для успешного решения этого вопроса нужны не просто специалисты своего дела, а люди с новым типом мышления, т.е. люди инициативные, творческие, смелые в отношении принятия решений по различным вопросам, высокообразованные. Но, к сожалению, обучение в современной школе основном сводится к заучиванию определённого количества учебного материала. А ведь сами по себе теоретические знания, независимо от их объёма, выхода на практику не имеют, если в процессе обучения они не применялись в конкретной практической деятельности. Совершенно нетронутый резерв в усилении эффективность обучения заключается в использовании индивидуальных особенностей школьников, их способностей и склонностей. Весь многолетний педагогический опыт позволяет И.П. Волкову считать, что если перед школой будет поставлен вопрос выявления и развития способностей школьников, начиная с первого класса, то получат эффективное решение и такие проблемы, как профориентация, усиление эффективности обучения, проблема свободного времени школьника, выявление и формирование талантов, получит развитие творчество учителя, причём не бумажное, а истинное, и целый ряд других вопросов. Если говорить о школе будущего, то Волков видит её такой. Работа в ней ведётся по 2 равноценным магистральным направлениям: - первое - изучается единая для всех государственная программа. Но она не регламентирует поведение учителя на уроке, а определяет только общий материал для изучения и результат по каждому предмету на конец учебного года. - второе - подлинно-творческая деятельность учителей и учащихся, в которой могут ярко раскрыться способности и склонности учащихся. По окончании школы ученик должен получать 2 равноценных документа: аттестат об образовании, в котором отражены знания основ наук, и "творческую книжку школьника", в которой зарегистрированы все самостоятельные и творческие работы, выполненные им сверх учебной программы, и где дана характеристика качеств личности, проявившихся в какой-либо деятельности. На основании этой книжки можно с большей точностью определить те виды труда, где ученик сможет достичь наибольших успехов в профессиональной деятельности, определить его потенциальные возможности. Учитель школы будущего по окончании института будет иметь 3 высшие (по современным понятиям) квалификации: - по предмету. Если это учитель литературы, то он должен знать не только теорию литературы, но и уметь писать литературные произведения таких жанров, к каким у него есть склонности и способности, и уж во всяком случае знать правила написания литературных произведений всех жанров.

Ученику следует дать возможность практически активно проявить себя в самых разных видах деятельности и творчества. Творчеству надо обучать! Чем и занимается Игорь Павлович Волков.

Ильин неоднократно указывает на то, что воспитание человека не должно сводиться к нравоучениям, поскольку его основная задача, как уже говорилось выше, заключается не в совершенствовании интеллекта и не в развитии памяти за счет полезных сведений, а в пробуждении сердца. Согласно философу, образование в современной ему России в последние десятилетия ограничивалось лишь проблемами памяти и практическими умениями и совсем самоустранилось от проблем внутренней, духовной жизни человека. Это опасно, так как мышление без сердца – цинично, такое мышление понимает предметы духовного мира не с любовью, а лишь в меру своей потребности в нем, от чего все окружающее становится плоским и примитивным. Само по себе образование – формально, оно дает формальные умственные умения (сосредотачиваться, писать, читать, считать, анализировать и т. п.), оно развивает память и дает значительное количество знаний. Ильин был уверен, что «образование не воспитывает человека, а полуобразованность прямо развращает людей»183. Поэтому для воспитателя и учителя, по мнению русского мыслителя, так важно помнить, что «образование не формирует человека, а разнуздывает и портит его, ибо оно дает в его распоряжение жизненно выгодные возможности, технические умения, которыми он, – бездуховный, бессовестный, безверный и бесхарактерный, – и начинает злоупотреблять. Надо раз и навсегда установить и признать, что безграмотный, но добросовестный простолюдин есть лучший человек и лучший гражданин, чем бессовестный грамотей; и что формальная «образованность» вне веры, чести и совести создает не национальную культуру, а разврат пошлой цивилизации»184. Обогащенная память и изощренная мысль при слепом сердце создают человека ловкого, льстивого, пошлого и жадного, готового на все ради достижения своей цели: «Вот почему, - отмечал философ вслед за Н.И. Пироговым, утверждавшим, образование человека предполагает серьезную внутреннюю духовную жизнь воспитанника, и К.Д. Ушинским, заявлявшим, что величайшее развитие умственное не предполагает еще необходимо прочной общественной нравственности, - образование без воспитания есть дело ложное и опасное».

 **Ильин**осуждает продажных карьеристов, но при этом подчеркивает, что карьера необходима для развития молодого человека, которого требуется специально подготовить к верному восприятию и прохождению карьеры. Ильин понимает под «карьерой» «служение своему родному народу, которое превращается в восходящий путь личного значения»186. По его мнению, молодой человек должен обдуманно выбрать для себя достойное занятие как точку приложения своих сил и трудиться, выдвигать новые идеи, постепенно накапливая умения, обогащая свой жизненный опыт и естественно продвигаясь по служебной лестнице, так как его заслуги перед обществом справедливо и достойно оцениваются. При этом, он «имеет счастливое сознание, что он живет со своим народом, участвует в его органическом развитии, служит своей родине и пользуется именно в ней заслуженным признанием и уважением»187. Но, если подобное честное и верное служение родине невозможно из-за объективных препятствий, чинимых духовно развитому человеку, то, со справедливой точки зрения Ильина, лучше отказаться от карьеры вовсе, «ибо не в карьере дело, а в качестве жизненного пути. Важно не «казаться» и не «считаться»; важно б ы т ь».

Развитие духовности, согласно русскому философу, происходит одновременно с формированием патриотизма, поскольку именно это чувство обусловливает творческий акт духовного самоопределения. Ильин также пишет о том, что «есть глубокий, духовно верный, творческий национализм и его необходимо прививать людям с раннего детства». При этом родина понимается так, что такие понятия, как патриотизм и национализм практически совпадают: «Не кровь сама по себе решает вопрос о родине, а «кровь» как генетический код духовной традиции. Не территория священна и неприкосновенна сама по себе, а земля, на которой строилась Россия и ее культура». Любовь молодого человека к своей родине должна возникнуть сама, она есть дело его духовной свободы, добровольного духовного самоопределения, и для того, чтобы утвердить эту искреннюю добровольную любовь, воспитатель должен стараться раскрыть ребенку те духовные ценности, которые делают их достойным предметом патриотической любви. Тогда они наполняются внутренним духовным значением, ибо ребенок видит в них средство и материал для реализации своего духа.