

Влияние современного педагогического процесса на здоровье учащихся и учителей

(Статья первая)

Т.Ф. Орехова

Предлагаемая вниманию читателей статья посвящена валеологическому анализу организации педагогического процесса в современной общеобразовательной школе с позиции его влияния на здоровье всех субъектов образовательного пространства – учащихся, учителей и, в определенной степени, родителей.

Обращение к данной теме обусловлено тем фактом, что здоровье детей, далеко не идеальное на момент их поступления в школу, ухудшается уже к концу первого полугодия первого года обучения. Одной из причин этого, безусловно, является адаптация первоклассников к школе, но в то же время наблюдается влияние и других факторов, о которых пойдет речь в статье.

В своей аналитической деятельности мы опирались на собственные наблюдения, а также на результаты анализа проблем образования и выводы ученых и педагогов-практиков, обнародованные в последние несколько лет. Все выявленные нами «**болезнетворные**» факторы мы разделили на две группы, включив в первую группу так называемые объективные факторы, а во вторую – субъективные. **Субъективными** являются факторы, которые связаны с различными видами взаимодействия между субъектами образовательного процесса – учителями, учащимися и их родителями; объективные факторы выходят за рамки их межличностных взаимоотношений и определяются различными нормативными документами, регулирующими организацию образовательного процесса: учебными планами, программами, методическими указаниями и проч.

Рассмотрим отдельно каждую группу, начав с анализа объективных факторов. **На первом месте по степени отрицательного влияния на здоровье учащихся стоит преподавание и обучение в режиме «готового знания».** Это значит, что детям с первого дня обучения в школе предлагается определенная информация для усвоения, запоминания и дальнейшего воспроизведения на уроке, причем она, как правило, уже сформулирована полностью и однозначно. Такой подход к обучению зафиксирован в традиционной методике: на первом этапе овладения знанием учитель знакомит детей с новым материалом, обычно используя различные монологические методы (объяснение, рассказ, лекцию, демонстрацию, иллюстрацию, репродуктивную беседу и т.д.). Затем учащиеся осваивают этот материал, запоминая его посредством многократных, иногда вариативных повторений и упражнений, и, наконец, «возвращают» учителю полученное от него знание так, как они его усвоили или, точнее, запомнили. При таком подходе оказывается совершенно неостребованным богатый «внеучебный» (или, как его называет И.С. Якиманская, субъектный) опыт учащихся, который они приобретают в своей обыденной жизни, наблюдая за окружающим миром и общаясь с ним. При таком репродуктивном обучении для достижения успешных результатов школьникам требуются только хорошая память и умение работать по образцу, а учителю достаточно в совершенстве владеть только одним видом психологии – психологией развития памяти.

Описанный способ обучения ассоциируется с ситуацией, когда человеку в рот постоянно кладут хорошо измельченную, как бы пережеванную пищу, которую уже не требуется жевать. Можно предположить, что произойдет в результате такого питания с «жевательной» системой человека: она просто атрофируется за ненадобностью, ибо то, что длительное время не работает, разрушается. Нечто подобное происходит с природной активностью

процессов познания и мышления у детей: присущие им любознательность, пытливость, стремление к познанию, исследованию и преобразованию (или, лучше сказать, творению) окружающего мира, признаком которых являются нескончаемые вопросы «Почему?» и «Зачем?», которые дети задают в возрасте 5–6 лет, в процессе обучения в режиме готового знания постепенно гаснут, интерес к учебному труду ослабевает, и учение превращается в насилие над детьми. Дети постепенно привыкают отвечать на вопросы и отвыкают задавать их. А ведь известно, что активное познание начинается с вопроса, которым человек задается сам, когда он осознанно или неосознанно обнаруживает область своего незнания, и определяется тем, что он хочет узнать. В результате, глядя на 16–17-летних школьников, взрослые, в том числе педагоги, начинают сетовать по поводу отсутствия у большинства из них интереса к знаниям, к учебе, потребности в самосовершенствовании, самообразовании, саморазвитии и принимают за инфантильность и потребительство как характерных для современной молодежи черты и о низком уровне их общей, и в частности духовной, культуры.

Однако причина такого положения кроется не только в молодежи, но и, в еще большей степени, в способе организации современной системы образования, построенной по типу предложения учащимся «готового знания». Это образование, подавляющее самостоятельность учащихся, приучающее их требовать и претендовать на то, что им якобы должны дать. Поэтому задача воспитания в учащихся самостоятельности, готовности к самоорганизации и самоуправлению при условии обучения в режиме «готового знания» становится практически недостижимой.

Итак, преобладание в системе образования преподавания в режиме «готового знания», которое не нужно самостоятельно добывать, порождает образование, угнетающее познавательную активность и деятельно-

стную самостоятельность учащихся и взращивающее у них интеллектуальную, а затем и физическую лень, которая, согласно концепции здоровья известного отечественного хирурга, профессора Н.М. Амосова, является одной из главных причин болезней человека. Таким образом, **«готовое знание» — это эффективная «прививка» нашим детям лени**, а также сознания того, что окружающие должны удовлетворять их растущие потребности и запросы.

Из вышеизложенного видно, что обучение в режиме «готового знания» входит в противоречие с такими важными задачами образования, как развитие творческого потенциала детей, творческого мышления, самостоятельности, готовности к самоорганизации и самоуправлению. Достижение последнего, как показывает опыт воспитания детей, описанный в литературе и наблюдаемый нами, возможно только в том случае, если ребенок включен в целостный процесс деятельности как активный субъект на всех его этапах. Согласно концепции функционирования живых систем, предложенной П.К. Анохиным, полный цикл любой деятельности состоит из пяти этапов: 1) анализа ситуации; 2) целеполагания; 3) планирования; 4) реализации плана; 5) анализа процесса и результатов деятельности, что является анализом новой, создавшейся в результате деятельности ситуации.

В традиционной системе обучения учебную ситуацию анализирует учитель (однако в последнее время, и это следует отметить особо, в процесс анализа ситуации включен еще и психолог); цель учебной деятельности определена в программах по различным предметам (учителя при разработке планов и конспектов уроков лишь конкретизируют, уточняют общую цель в соответствии с темой конкретного урока). Поэтому в постановке цели обучения по каждому из предметов по сути дела не участвуют ни дети, ни учителя, поскольку последние планируют урок, как правило, в рамках, также заданных учебной программой. Дети

включаются в цикл учебной деятельности только на этапе реализации плана, да и то лишь в роли исполнителей, которые действуют по принципу «делай то, делай это, делай так и так». И, наконец, анализирует деятельность учащихся опять-таки учитель, отмечая ее достоинства, недостатки и оценивая результат. Таким образом, из пяти этапов цикла учебной деятельности активность детей частично требуется только на одном из них. Некоторые учителя привлекают учащихся к анализу процесса и результатов этой деятельности, однако чаще всего это ограничивается оцениванием ответов одноклассников, причем в большинстве случаев оно оказывается негативным, что резко отрицательно отражается впоследствии на характере межличностных отношений в классе.

Отсюда возникает закономерный вопрос: **в чем же заключается разрушительная для здоровья сила «готового знания»?** Мы считаем, что усвоение каждого «готового знания» – это своеобразная «инъекция лени», которую регулярно получают дети в течение всего времени обучения в школе. «Зачем трудиться, зачем утруждать себя раздумьями, если тебе все дают готовенькое? Бери да глотай». Но вскоре и «глотать» становится лень. А лень, как известно, – это сестра скуки. Если ребенок мучается от скуки, это значит, что он уже «заражен» ленью, потому что когда-то в детстве родители и другие взрослые «гасили» его активность. Ребенок говорит: «Я сам! Я сам это сделаю. Я сам хочу», а мама отвечает: «Мне некогда ждать, когда ты сделаешь. Я сама сделаю, а то ты что-нибудь напортишь...» и т.п. Ох, уж эта постоянная спешка! А может быть, просто педагогическая некомпетентность, воспитание по принципу «как меня воспитывали»? А когда наступает время

готовности ребенка к самостоятельному выполнению необходимых в жизни семьи обязанностей, то оказывается, что он уже не хочет делать того, что от него требуют, хотя совсем недавно, всего два-три года назад, он сам стремился это делать.

Следует отметить, что **образование в режиме «готового знания» неблагоприятно воздействует не только на учащихся, но и на учителей**, которые сами прошли через данную систему и так же оказались «заражены» ленью, которая обладает способностью передаваться из поколения в поколение, разрастаясь и усиливаясь. По мнению многих психологов, лень и скука – частая причина потери человеком жизненных ориентиров.

Можно представить себе ощущения учителя, который из года в год, иногда до 7 раз подряд в течение одного или нескольких дней говорит одно и то же, задает одни и те же вопросы, заранее зная, какие ответы на них он получит или должен получить. Попробуйте сами 4–5 раз подряд абсолютно одинаково повторить одно и то же...

Эту скуку, которая питает лень, и передают своим ученикам вместе с «готовым знанием» «скучающие» учителя, ибо известно, что переживаемые людьми чувства – это тоже информация, которой они обмениваются друг с другом при общении на уровне эмоций – через интонацию речи, жесты, мимику, движения, взгляд.

Так, беседуя с учителями во время семинаров по проблеме организации



здоровьетворящего образования, мы выяснили, что состояние хронической усталости испытывают более 60% учителей со стажем работы более 15 лет. При этом многие из них осознают, что одной из причин этого является снижение интереса к излагаемому материалу, другими словами, скука, которую ощущают учителя после многократного повторения одного и того же. Показательным является также факт, что причину своей усталости учителя, как правило, видят не в себе, а в «тупости» современных детей и общем отсутствии у них интереса к знаниям. Типичны такие характеристики в адрес детей, которые звучат из уст учителей: «им ничего не надо», «им только бы веселиться и развлекаться», «очень мало детей, по-настоящему заинтересованных в учебе», «жалко тратить свои силы впустую», «родителям на детей наплевать, поэтому и дети такие» и т.п.

В то же время необходимость что-либо изменить в существующей системе организации образования ощущают только 20% учителей со стажем. Показательно, что более всего настроены на перемены молодые учителя (в возрасте до 30–33 лет), хотя подавляющее большинство из них в качестве рычага, управляющего интересом учащихся, видит включение в учебный план дополнительных учебных предметов. Следует подчеркнуть, что среди учителей, участвовавших в опросе, не было ни одного, кто в полной мере осознавал бы негативные последствия обучения в режиме «готового знания».

Наши дети и учителя – жертвы современного общества, находящегося в состоянии кризиса, где человек не цель, а средство достижения цели; жертвы современной системы образования, пришедшей вслед за обществом в кризисное состояние; жертвы системы, где образование является не способом проживания жизни учащимися, а подготовкой к жизни, где знания даются ученикам не как инструмент для самостоятельного творчества, а как самоцель. Конечно, «знание – сила», но без овладения достойными

способами его применения оно становится разрушительной силой. Я.А. Коменский говорил, что лучше вообще не давать знания ребенку, чем давать их без должного наполнения нравственным содержанием, не научая детей пользоваться ими по-человечески.

В результате «формирование всесторонне и гармонически развитой личности» как цель образования остается пустой декларацией. Знания человека, а также его умения и навыки являются результатом образовательной деятельности самого приобретающего эти знания человека, а не результатом педагогической деятельности учителя. Это хорошо известно и учителям-практикам, и представителям органов образования, тем не менее практика проверки качества образовательной деятельности учителя по оценкам учащихся за контрольные работы остается общепринятой. Поэтому учителя, желая получить высокую оценку своей деятельности, идут двумя путями: или «добиваются» от учащихся знаний всеми мыслимыми способами, а чаще всего – ценой и детского, и своего собственного здоровья (среди таких способов – занижение оценки в качестве стимулирования прилежания, «двойка» за невыполненное домашнее задание, за забытую дома тетрадь, за невнимательность и «плохое» поведение на уроке и т.п.), или ставят «отстающим» ученикам «дежурную тройку», чтобы не портить показатели школе и нервы себе.

Однако неразумно было бы полностью снимать с учителя ответственность за качество его педагогической деятельности и выполнение своих должностных обязанностей. Поэтому закономерно возникает вопрос: где же выход и есть ли он вообще? Ответить на него можно с полной мерой ответственности: **да, выход есть и не один.**

Во-первых, это построение учебного процесса **на основе принципов проблемного** или, как его называют применительно к школе, **развивающего обучения**, которое предполагает организацию активной мыслительной творческой деятельности учащихся.

Его реализацию обеспечивает внедрение в образовательный процесс в начальной школе различных систем развивающего обучения (Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова и др.). Многолетний опыт обучения по этим системам показывает, что они обеспечивают полноценное, многостороннее развитие детей, но в то же время приводят к еще более плачевным результатам в плане их здоровья, чем традиционная система, о чем свидетельствуют данные медицинских обследований. Сами по себе такие системы почти идеально обеспечивают интеллектуальное развитие учащихся, потому что требуют от них способности размышлять, предъявлять и аргументировать свою собственную позицию по тому или иному вопросу, искать и находить свои собственные, оригинальные способы деятельности, соотносить свое мнение с другими, зачастую противоположными, т.е. позволяют детям сохранять свою индивидуальность. Однако используемые в рамках старых организационных форм (имеется в виду урок как строго фиксированный по продолжительности период учебного времени) эти системы приводят к неожиданным результатам.

Как отмечают учителя, работающие по системам развивающего обучения, **строго ограниченный по времени урок становится тормозом для истинного развития учащихся**, так как не позволяет высказаться всем желающим. В результате дети вынуждены подавлять пробудившуюся в них познавательную активность, которая проявляется в виде напряжения их интеллектуальных и, следовательно, физических сил. От урока к уроку «неотработанное» напряжение копится и, в конце концов, вызывает перенапряжение, которое превращается в разнообразные стойкие телесные зажимы, провоцирующие соматические заболевания. Среди них, как свидетельствуют данные медицинской статистики, наиболее часты: головные боли (являющиеся в большинстве случаев результатом спазмов головного мозга), повышение артериального

давления, нарушение деятельности сердечно-сосудистой системы, стойкая физическая усталость.

Возможно, для систем развивающего обучения единицей учебного времени должен быть не урок в его традиционном понимании, **а поставленная перед учащимися проблема**, задача, поисковая или исследовательская ситуация. Следовательно, номинальное время развивающего урока должно определяться временем, необходимым для нахождения учащимися искомого ответа. Это может быть и 30, и 40, и даже 70 минут, в течение которых активность учащихся остается на достаточно высоком уровне. Подобную систему организации образовательного процесса можно наблюдать в классах, обучение в которых ведется по системе Марии Монтессори. Анализ деятельности учащихся этих классов показывает, что 6–7-летние дети способны непрерывно заниматься одним видом деятельности до 60–70 минут, а удовлетворение, которое они получают в результате работы, обеспечивает им эмоционально положительное настроение, высокий жизненный тонус и сохранение хорошей работоспособности до конца учебного дня.

Другой путь преодоления разрушительного воздействия «готового знания» на здоровье учащихся и учителей – это **внедрение в учебный процесс системы лично ориентированного обучения** на принципах, предложенных И.С. Якиманской. Один из них, наиболее валеологичный, т.е. обеспечивающий сохранение и становление здоровья учащихся и учителей, – **опора** при построении образовательного процесса **на способности, склонности, интересы ученика, его ценностные ориентации и субъектный опыт**. Обеспечивая условия для полноценной реализации учащимися своих интеллектуальных, душевных и духовных сил и потенциалов, лично ориентированное обучение способствует сохранению их здоровья, а для учителей субъектный опыт учащихся, приобретенный за пределами учебного процесса, становится сред-

ством поддержания на высоком уровне их педагогического интереса.

Третий путь перестройки образовательного процесса, позволяющий преодолеть прессинг здоровья учащихся со стороны «готового знания», **представлен в концепции и программах Образовательной системы «Школа 2100»**, разработанной коллективом педагогов и психологов под руководством А.А. Леонтьева. Данная концепция, по мнению ее авторов, также является личностно ориентированной, что выражается в ее основных положениях: 1) современная школа должна быть «школой для всех», т.е. все учащиеся, независимо от их индивидуальных способностей и особенностей, должны в ней «чувствовать себя дома»; 2) главная задача такой школы – целостное развитие личности, результатом которого является формирование у школьников готовности к дальнейшему развитию за пределами школы; 3) школьникам должно быть приятно и комфортно находиться на уроке, да и вообще в школе, что повысит результативность их учения и обеспечит более гармоничное развитие личности. Реализация данных принципов предполагает создание такой атмосферы на уроке (и во взаимоотношениях учащегося с учителем и школой в целом), которая расковывает детей, стимулирует развитие их духовного потенциала, их творческую активность.

Кроме того, авторы считают свою концепцию одновременно культурно ориентированной и деятельностно ориентированной. Культурно ориентированная направленность обеспечивается основным содержанием обучения, нацеленным на формирование у учащихся обобщенного, целостного представления о мире и о месте в нем человека как части этого мира, причем знания понимаются как ориентиры, необходимые ребенку, чтобы уметь жить и действовать в этом мире. Деятельностно ориентированная направленность концепции состоит в том, что дети в процессе обучения учатся ставить перед собой цели, органи-

зовывать процесс их достижения, контролировать и оценивать свои действия. Это обеспечивается переходом от учебной деятельности в учебной ситуации к практической деятельности в реальной жизненной ситуации при помощи организации учебно-познавательной деятельности коллектива (группы) учащихся под руководством учителя. При этом предполагается опора на предшествующее спонтанное, «жизненное» развитие детей. Благодаря этому обеспечивается творческое развитие ребенка, без чего невозможно сформировать способность к самостоятельному выбору и самостоятельному принятию решения.

В-четвертых, нам кажется интересным, оригинальным и перспективным путем, который предлагает в своей концепции построения системы образования Т.Ф. Акбашев. Суть его главной идеи – **это возврат к образованию в истинном смысле этого слова: через делание, ремесло, «живое»**, т.е. жизненно важное для конкретного человека, **дело на новом уровне с учетом достигнутого**.

Человек, как известно, на протяжении всей своей жизни решает серию определенных задач: учится себя обслуживать, удовлетворять свои потребности и интересы, учится видеть и слышать мир, понимать то, что он видит и слышит, учится вступать во взаимоотношения с окружающим миром – одним словом, живет. Подчеркнем: не учится жить, а живет. «Педагогика жизни» предполагает организацию жизни детей в школе как процесс совместного (построенного на основах взаимопомощи, сотрудничества или, по Т.Ф. Акбашеву, развивающейся кооперации) решения учащимися индивидуальных и коллективных жизненных задач. При этом дети сами анализируют ситуацию на основе осознания своих потребностей (т.е. осуществляют ценностно-ориентационную деятельность), сами ставят цель и принимают решение по ее достижению (т.е. осуществляют целеполагание); сами планируют процесс достижения цели (т.е. осуществляют констру-

тивно-проектировочную деятельность); сами реализуют план своей деятельности (т.е. осуществляют организационно-исполнительскую деятельность); и, наконец, сами анализируют процесс и результат своей деятельности (т.е. осуществляют рефлексивную деятельность). Учитель при подобной организации процесса образования становится советником, к которому дети обращаются за помощью, или партнером, участвующим в деле наравне с ними.

При построении образования подобным образом дети, по мнению Т.Ф. Акбашева, познают окружающий мир и себя в этом мире, как бы «выстраивая одновременно две параллельные линии: картину мира и картину жизни, или, иначе говоря, концепцию мира и концепцию жизни. Построение концепции мира является результатом труда детей по добыванию знаний посредством поиска ответа на вопросы, составляющие сущность системного анализа явлений, предметов и процессов: «Что это?», «Откуда возникает?», «Из чего складывается?», «Для чего нужно?».

Вопрос «Что это?» направлен на раскрытие сущности и признаков данного предмета, явления или процесса; вопрос «Откуда это возникает?» позволяет познать историю происхождения (генезис) данного предмета, явления, процесса; вопрос «Из чего это складывается?» дает возможность понять структуру, форму познаваемого предмета, явления, процесса; и, наконец, вопрос «Для чего это нужно и для чего нужно знание об этом?» – это вопрос смысла или цели. Ответ на этот вопрос помогает ребенку обнаружить для себя смысл познаваемого, выявить личностную полезность и общественную значимость конкретного знания.

Построение концепции жизни требует ответа на **две группы вопросов – личностного и рефлексивного характера**. Отвечая на вопросы второй группы, ребенок осмысливает процесс познания и его результаты, а ответы на вопросы личностного характера дают ему возможность осознать

свои потребности и условия их удовлетворения. Основных рефлексивных вопросов семь: 1) Что я делал? 2) Как я это делал? 3) Что мне помогало это делать? 4) Что мне мешало это делать? 5) Что нового для себя я узнал? (другой вариант: что полезного для себя я получил в результате этой деятельности?) 6) Что из узнанного буду использовать (применять) в своей жизни? 7) Что во мне изменилось в результате моей деятельности (в теле, в душе, в разуме, в отношении к себе, к другим людям, к миру)?

Наш опыт показывает, что ответы на эти вопросы являются: во-первых, прекрасным материалом для диагностики жизненной и социальной позиции отвечающего; во-вторых, материалом для выявления отношения учащихся к учителю; в-третьих, фактором, стимулирующим аналитическое мышление отвечающих; в-четвертых, способом развития их самосознания и стремления к самосовершенствованию. Кроме того, ответы на эти вопросы исключают необходимость оценки (в том числе и негативной) хода и результатов деятельности, ибо хорошо известно отрицательное влияние такой оценки на здоровье учащихся.

В зависимости от цели рефлексии допускается постановка перед учащимися не всех, а только некоторых вопросов по выбору учителя, в отдельных же случаях возможен даже один вопрос (например, одним-двумя словами описать свое состояние на данный момент или отметить, что изменилось в собственном состоянии по окончании некоторой деятельности по сравнению с ее началом).

Ответы на вопросы личностного характера дают отвечающему возможность пристальнее взглянуть на себя, осмыслить свои реакции, ощущения, чувства; понять причины своих действий, а также увидеть направление своей дальнейшей деятельности. Приведем несколько примеров вопросов личностного характера: «Чего я хочу?», «Для чего (зачем) мне это нужно?», «Что мне необходимо сделать, чтобы достичь

желаемого?», «Чья помощь мне нужна?», «Каким образом я могу эту помощь получить?», «Какие ресурсы мне нужны? Где и как я могу их достать?», «Как я буду идти к цели? Каким будет мой первый шаг?», «Как я пойму, что получил нужный результат?» и т.п.

Ответы на эти вопросы требуют от учащихся известных усилий. Наш опыт показывает, что наиболее эффективных результатов в построении картины жизни можно достигнуть, если организовывать этот процесс в режиме согласования или, иначе говоря, в технологии развивающейся кооперации: сначала учащиеся отвечают на вопросы самостоятельно и индивидуально, а затем совместно – в группах по двое, затем по четверо, затем по восемь и более человек. В результате дети обогащают друг друга, обмениваясь своими «силами»-знаниями, которые от этого только возрастают. Например, учащиеся объединились в пары – предъявили друг другу свои индивидуальные продукты, в результате у каждого стало как бы по две «силы» – своя и партнера; таким образом, в группе из двух человек насчитывается уже «четыре силы» и т.д. А «сила» является и фактором, и содержанием здоровья, ибо здоровье – это и есть запас жизненных сил человека или, в трактовке Н.М. Амосова, резервным мощностей организма.

Таким образом, **задача сохранения здоровья детей в образовательном процессе требует изменения технологии его организации в части логики и способов изложения учебного материала, методов, средств и организационных форм обучения.**

Учитывая сказанное, можно предложить некоторые пути сохранения здоровья детей в рамках традиционного урока. Это может быть:

во-первых, комфортное начало и окончание урока, что обеспечивает положительный эмоциональный настрой учащихся;

во-вторых, проведение на уроке разнообразных валеологических пауз, направленных на поддер-

жание у учащихся высокого уровня работоспособности;

в-третьих, объяснение нового материала с опорой на субъективный опыт учащихся, как это предлагается в технологии личностно ориентированного обучения;

в-четвертых, постановка вопросов в форме, предполагающей возможность размышления и вместе с тем допускающей возможность забывания, например: «Как вы думаете..?», «Кто из вас знает..?», «Кто что-нибудь слышал об этом..?», «Кто помнит..?»;

в-пятых, опрос только тех учащихся, которые желают отвечать. Мы понимаем, что данное предложение входит в противоречие с нормативными требованиями опрашивать последовательно всех учащихся: и желающих, и нежелающих. Однако признание здоровья главной ценностью человеческой жизни требует **изменения подходов к опросу и оцениванию учащихся.** В психологии доказано, что стремиться к успеху может только тот человек, который хотя бы однажды пережил ситуацию успеха. В современной же школьной практике низкая оценка нередко используется в качестве стимула для повышения усердия в учебе, что абсолютно ошибочно с точки зрения психологии. Кроме того, вызывает некоторое удивление знание на «5», или на «4», или на «3». Здравый смысл подсказывает, что знание или есть, или его нет.

Анализ современных критериев оценки знаний учащихся наводит на мысль о том, что оценивается скорее не знание само по себе, а точность воспроизведения полученной от учителя информации или прилежание ученика. В подтверждение этого можно привести примеры, когда ребенок получает оценку «2» за то, что забыл дома тетрадь или учебник, за неготовность к уроку, за «плохое» поведение. А затем выводится средняя оценка успеваемости учащегося по данному предмету. С позиции сохранения здоровья детей **целесообразно ставить ученику оценку только тогда, когда дей-**

ствительно знает. Наш опыт преподавания в школе показывает, что только такое оценивание является действенным стимулом к познанию.

Шестое условие преодоления разрушительного воздействия на здоровье детей «готового знания» – **упорядочение системы домашних заданий**, согласованной с индивидуальными возможностями учащихся, требованиями государственного образовательного стандарта и бытовыми условиями, в которых проживает ребенок. Мы считаем, что домашнее задание – это форма самостоятельной работы учащихся, направленная на формирование у них способности к самоорганизации и самоуправлению. Для реализации этого условия необходимо по одному разу в каждом полугодии учебного года в течение двух-трех недель проводить хронометраж времени, которое затрачивают учащиеся на выполнение всего объема домашних заданий, и учитывать время, потраченное на выполнение задания по каждому учебному предмету. После этого следует провести анализ полученных результатов: соотнести средние показатели затраченного учащимися времени с объемом учебных часов по каждому учебному предмету, с важностью и сложностью тем по каждому предмету, с содержанием государственного образовательного стандарта по каждому предмету и, наконец, с ведущим направлением работы данной школы.

В дальнейшем учителям необходимо **договориться о ряде условий, обеспечивающих регулирование выполнения учащимися домашних заданий** в зависимости от сложности изучаемых разделов или тем: 1) о приоритетности предметов в ту или иную неделю; 2) о количестве учебных часов по каждому данному предмету в каждую неделю; 3) о границах допустимого объема домашних заданий на основе учета темперамента, возрастных и характерологических особенностей учащихся данного класса, а также времени года, ибо, по данным физиологов, адаптивность людей к

временам года характеризуется общими чертами.

И, наконец, **седьмым условием** nivelирования прессинга «готового знания» на здоровье учащихся является **упорядочение графика проведения контрольных работ** по различным учебным предметам. Анализ существующего в школьной практике положения показывает, что в конце каждой учебной четверти, а также в конце каждого учебного года итоговые контрольные работы проводятся почти одновременно по всем учебным предметам, причем зачастую по двум-трем предметам в один день. Согласно результатам диагностики психического и физического состояния здоровья учащихся в эти дни, высокий уровень истощения жизненных сил наблюдается у 95–98% учащихся. Признаками данного состояния являются головные боли, повышение раздражительности, агрессивности, у многих детей возникает расстройство пищеварения. Большинство учащихся на следующем после контрольной работы уроке практически недееспособны: у них расстроено внимание, проявляется апатия ко всему происходящему вокруг, эмоциональное безразличие на любые замечания в их адрес.

Организация здоровьесотворяющего образовательного процесса возможна только при проведении не более двух контрольных работ в неделю. При этом день каждой контрольной работы должен устанавливаться с учетом недельной биологической активности организма ребенка. Так, на основании медицинских показаний, категорически не рекомендуется проводить контрольные и самостоятельные работы в понедельник и в субботу, а **наиболее благоприятными днями считаются вторник и четверг**, реже следует использовать в этих целях среду и пятницу. Кроме того, в интересах сохранения здоровья учащихся в периоды итоговой аттестации (т.е. в периоды проведения контрольных работ) целесообразно давать домашние задания только по тем предметам, по которым

планируется проведение контрольных работ.

В заключение этой темы хочется отослать читателей к книге О.А. Казанского (проректора по учебной работе Липецкого государственного педагогического университета, много лет проработавшего директором школы) «Педагогика любви», в которой он предлагает предельно здоровьесоздающий способ проверки контрольных работ, при котором учитель отмечает не ошибки детей, а правильно выполненные задания. Подытоживая описанную в книге ситуацию «диктант», автор пишет: «Психологи выделяют у человека 5 уровней эмоций:

I. Злоба, обида, негодование (самозащита).

II. Боль, грусть, разочарование (проявление уязвимости).

III. Страх, беспокойство, чувство опасности (проявление одиночества).

IV. Раскаяние, сожаление, ответственность (понимание сути происходящего).

V. Любовь, понимание, признательность (принятие).

Так вот, надо подняться на "V этаж" эмоций, чтобы преодолеть все негативные проявления человека и сделать этот этаж домом, в котором ты живешь.

Зло как отсутствие добра делает человека бездушным. Если В ЛЮБВИ человек ВЫХОДИТ ЗА ПРЕДЕЛЫ СЕБЯ, то В СТРАХЕ человек УХОДИТ В СЕБЯ. Если у человека нет общения с другими, т.е. он несчастлив, то в отсутствие добра он ВЫХОДИТ ИЗ СЕБЯ. Если В ТВОРЧЕСТВЕ человек ОБРЕТАЕТ СВОЮ ЛИЧНОСТЬ – "Я", то В РАБСТВЕ он ТЕРЯЕТ СВОЕ "Я"»*.

Можно согласиться с утверждением О.А. Казанского о том, что учителя в определенной мере «программируют» ошибки учащихся, когда еще до проведения контрольной работы планируют на следующем же уроке работу над ошибками. Как часто приходится слышать на уроке «напутствие» ученику,

которого учитель вызывает к доске: «Иди, Миша, выполни задание, а мы, дети, посмотрим, сколько Миша делает ошибок». Уверена, что говорится это не по злему умыслу, а, скорее, по неведению или, точнее, по причине недостаточной психолого-педагогической компетентности учителя, а может быть, и от нездоровья, вызванного годами копившейся усталостью.

Опираясь на идеи О.А. Казанского и радея о сохранении в первую очередь душевного и, как следствие, телесного здоровья детей, хотим **предложить один из способов информирования учащихся о возможной оценке за контрольную работу**. После сбора работ учитель знакомит учащихся с правильным вариантом их выполнения. Практически каждый ученик помнит, что и как он написал в своей работе, и, соотнеся свой и правильный вариант, сможет составить хотя бы приблизительное представление об оценке, тем более, если учитель ознакомит учащихся с критериями оценки на каждый балл. Наш опыт показывает, что подобная самопроверка значительно снижает уровень эмоционального напряжения не только у учащихся, но и у учителя. Учитель может предложить учащимся, не уверенным в положительной оценке, повторить к следующему уроку материал контрольной работы, с тем чтобы ее переписать. Это будет, на наш взгляд, способствовать, во-первых, установлению между учителем и учащимися отношений доброжелательного взаимопонимания (школьник будет видеть искреннюю заинтересованность учителя в его успехах) и укреплению, в конечном итоге, здоровья и учителя, и учащихся, а во-вторых, реальному повышению качества знаний учащихся.

(Продолжение следует)

Татьяна Федоровна Орехова – канд. пед. наук, преподаватель кафедры педагогики начального образования и педагогической валеологии Магнитогорского государственного университета.

* Казанский О.А. Педагогика любви. – С. 63–69.