

## Типичные ошибки в применении педагогических методов

**Тюнников Юрий** — директор Социально-педагогического института Сочинского государственного университета туризма и курортного дела, проректор СГУТиКД, доктор педагогических наук

**Мазниченко Марина** — старший преподаватель кафедры педагогики Сочинского государственного университета туризма и курортного дела, кандидат педагогических наук

Педагогический метод традиционно понимается как способ достижения целей воспитания и обучения. Однако нередко случается так, что, используя определённый метод (или их совокупность), педагог не достигает поставленных целей или же достигает совсем не тех целей, которые были изначально поставлены. Почему так происходит? Может возникнуть предположение: «Метод плох». Но метод сам по себе не является гарантией достижения педагогических целей. Всё зависит от того, в какие «педагогические руки» он попадет — руки мастера или... «Воспитание можно уподобить сочинению музыки. Различные мелодии, даже самые сложные, сочиняются при помощи только семи нот. При этом и хорошая, и плохая музыка также получается при сочетании этих же нот, потому что всё зависит от профессионализма и таланта композитора» [1, с. 113–114]. Одни и те же педагогические методы могут служить основой для создания какофонии и прекрасных мелодий. Когда же получается какофония? Чаще всего тогда, когда педагогом допускаются грубые ошибки в реализации педагогических методов. Педагогическая ошибка трактуется как «результат действий учителя, неадекватный поставленной в данной ситуации цели» [2, с. 238]. Следовательно, *ошибкой в применении педагогического метода* следует считать такое применение метода, которое не способствует достижению поставленной цели.

К исследованию педагогических ошибок обращались и обращаются многие авторы: А.А. Данилков [3], А. Дреер [4], М.М. Кашапов [2], А.С. Макаренко [5], Т.А. Юзефович [6] — вот далеко не полный перечень. А.С. Макаренко выделил три типа ошибок в применении методов воспитания:

— фетишизацию рабочих методов и средств, предпочтение одного из них всем другим, когда метод или средство признается хорошим в силу привлекательности, «этической окраски терминов»;

— применение так называемого «уединённого средства», когда какое-либо средство (метод) в оценке его полезности или вредности рассматривается отдельно от всей системы воспитания;

— «дедуктивное предсказание» — чисто умозрительно, без проверки в теории и на практике доказывается, что тот или иной метод или средство воспитания обязательно дают хороший результат» [5].

Однако ошибкам в применении педагогических методов всё же не уделяется должного внимания. На наш взгляд, описание таких ошибок и путей их предупреждения и исправления должны включать все учебники педагогики. Попробуем более подробно остановиться на таких ошибках. Здесь можно выделить две большие группы: *ошибки в выборе и ошибки в реализации педагогических методов*. Первая группа касается всех педагогических методов, вторая — конкретных.

Типичными **ошибками выбора педагогических методов** являются:

- *стихийный выбор методов* — прежде чем выбирать методы, необходимо определить цель, способами достижения которой и будут являться методы. Однако на практике не всегда реализации педагогических методов предшествует постановка осознанной педагогической цели. «Нецелесообразной деятельности в принципе не может существовать, однако если цель деятельности не осознана субъектом этой деятельности, то это неизбежно приводит к стихийности в его практической работе. В этом случае учитель вынужден работать с невыявленными, неопределёнными, случайными целями, что приводит к неудачам или низкой эффективности обучения или воспитания» [6];

- *фетишизация методов* — ошибка, о которой писал

А.С. Макаренко: педагог предпочитает использовать один, по его мнению, самый эффективный, метод (например, наказание) или группу методов (словесные);

- *злоупотребление словесными методами* — довольно часто воспитание понимается только как разъяснение норм поведения, а обучение — как передача информации. При таком понимании приоритет отдаётся, конечно же, словесным методам и игнорируются практические. Но согласитесь, если лгуну все время повторять, что нужно быть честным, он от этого вряд ли перестанет лгать. Но если ему создать условия, в которых невозможно врать (ложь будет разоблачена) или включить его в деятельность по выявлению неправды, это больше подействует. Поэтому в воспитании и обучении недостаточно словесных методов и нельзя их делать главенствующими. Эти методы могут лишь служить основой для включения ребёнка в активную деятельность (познавательную, творческую, трудовую и др.), в которой, собственно, и происходит воспитание и обучение. С.Л. Соловейчик описывает неэффективную модель воспитания «правила движения»: «Суть её в иллюзии воспитателей, будто детей можно воспитывать точно так же, как обучать правилам дорожного движения. Мы, воспитатели, уверены, что главное для нас — заставить ребёнка выучить некий свод правил. Вот и всё! Мы почему-то полагаем, что если ребёнок себя плохо ведёт или делает что-то не так, то ему взрослые воспитатели плохо объяснили, как следует себя вести и поступать. Эта модель воспитания основана на вере в магическую силу поучений и нотаций» [7];

- *предпочтение методов прямого воздействия на ребёнка* — наказания, поощрения, объяснения и др. Однако более эффективными являются косвенные методы, которые не «дают» на ребёнка, а создают условия для проявления собственной активности; в воспитании такими методами являются, в частности, воспитательные ситуации (личностного выбора, успеха, доверия и др.);

- *функциональный выбор методов* — осуществляется без учёта реальных условий (индивидуальных особенностей учащихся, учителя, учебного коллектива и т.д.);

- *обособление метода* — ошибка, о которой также писал А.С. Макаренко: педагог рассматривает метод отдельно от всей воспитательной системы (её принципов, целей, содержания, средств, приёмов и т.д.);

- *«начинай с конца»* — выбор методов производится по ненаписанной, но подразумеваемой формуле «начинай с конца». К сожалению, многие педагоги используют педагогический метод как последствие каких-либо поступков учащихся. Однако метод должен иметь предупреждающий характер, например, создавать условия для совершения хороших и не совершения плохих поступков.

Перейдём к **ошибкам в реализации педагогических методов**. Для их описания удобно использовать классификацию методов. Хотя традиционно существуют разные классификации методов воспитания и обучения, мы объединим их, так как многие из педагогических методов используются как при воспитании, так и при обучении. Опираясь на имеющиеся классификации, можно выделить четыре группы педагогических методов: *словесные* (беседа, объяснение, разъяснение, внушение и др.); *наглядные* (иллюстрация, демонстрация, пример и др.); *практические* (упражнение, поручение, требование, воспитательная ситуация и др.); *методы стимулирования* (наказание, поощрение, соревнование, доверие и др.).

Начнём со **словесных методов**. Довольно часто педагог использует *беседу* как метод обучения или воспитания. При этом типичными ошибками являются:

- *«подталкивание» к запланированным ответам*. Пример такой ошибки приводит

П.Ф. Каптерев: «Желая объяснить правописание приставки ПРО- с глаголами, учитель заранее подготовил слова «протекать» и «протыкать». Теперь, организуя на уроке беседу, учитель стремится к тому, чтобы дети сами назвали эти слова. Для этого он обращается к ученикам с вопросами: «Что сказали бы вы, если бы во время дождя сюда сверху лилась вода?» Ответ: «Сказали бы, что здесь скверно, мокро, сыро, потолок плох» и т.д. Учитель: «Погодите, что сказали бы вы о самой воде, которая лилась бы сюда?» Ответ: «Она дождевая». Учитель, волнуясь, импровизирует: «Нет, что сказали бы вы о воде-то, какое сказуемое приписали бы этому слову? Ну, что она делает?» Ученики: «Капает, льётся, течет...» Учитель

злбно спрашивает: «Сквозь потолок она что делает?» Ученики, недоумеая и ещё более боясь рассердить учителя, вполголоса говорят: «Что делает — льётся». «Ну, льётся, — подхватывает учитель, — ну, а ещё как можно сказать?» Ученики: «Течёт...» «Ну, а ещё как? Течёт: ну, а сквозь что-нибудь течёт, как говорят, какой слог прибавлять?» Учитель пишет на доске глагол «протекает». А затем, в убеждении, что он добьётся другого глагола скорее, берёт лоскут бумаги и говорит ученикам: «Наблюдайте, что я буду делать». Протыкает бумажку и спрашивает, надеясь получить сразу правильный ответ: «Что я сделал?» Ученики: «Дыру». И только через десять минут учитель добился правильного ответа, жалуясь потом на учеников, что они тупицы и прочее» [7];

• *игнорирование проблемности и связи с жизненным опытом* — если беседа включает вопросы только на воспроизведение изученного материала (репродуктивного характера), а учитель требует ответов, близких к тексту учебника, при этом в достаточной степени не развиваются такие значимые для обучения качества, как активность, самостоятельность, критичность мышления. Приведём пример двух бесед. «Дети, что мы проходили на прошлом уроке? Скажи, Вася». — «Мы проходили про воду. Она бывает и водой, и туманом, и льдом». — «Дети, кто дополнит Васю? Лена!» — «Он не сказал, что вода бывает паром. И снегом». — «Правильно, Лена, садись. Только снег — это тоже лёд. Расскажите теперь всё связным текстом. Кто расскажет?» [8, с. 72–73]. В этой беседе отсутствуют проблемные вопросы, связь с жизненным опытом, и поэтому она не развивает дидактически значимые качества учащихся. А вот другой пример беседы по этой же теме: «Дети, вспомните основные состояния воды. Скажите, без каких из них люди не могут жить, а без каких могут. Может ли лёд превращаться в пар, не тая и не превращаясь в воду? Какого цвета пар? Какого цвета туман? (Здесь возможны подвохи: пар бесцветен и прозрачен, а туман может оказаться семицветным — в виде радуги.) А теперь поднимите руку, у кого в парте есть пар? (Провокационный вопрос. Никто не сознаётся, что в парте пар. Но тут-то и случай объяснить: там, где находятся люди, немного пара всегда имеется в воздухе. А значит, и в парте пар, и над партой, и под партой.)» [8, с. 72–73]. Согласитесь, интерес детей к беседе, их активность во втором примере гораздо выше. Причина тому — проблемные вопросы и их связь с жизненным опытом учащихся;

• *односторонний характер беседы* — эта ошибка, пожалуй, самая распространённая. Она заключается в том, что учитель всегда задаёт вопросы, а ученики — всегда отвечают. Мы не учим детей задавать вопросы: друг другу, учителю, себе. Но ведь известно, что хорошо поставленный вопрос — это уже половина ответа. Умение задавать корректные вопросы свидетельствует об умении мыслить. Поэтому организовывать беседу необходимо так, чтобы ученики не только отвечали на вопросы, но и задавали их;

• *ограничение круга участников беседы* — зачастую, организуя фронтальную беседу, педагоги, особенно начинающие, вовлекают в неё только тех учащихся, которые проявляют активность (тянут руки). При этом остальные дети остаются сторонними наблюдателями. Мало того, бывает даже так, что, перед тем как задать вопрос, учитель называет фамилию ученика, который будет на него отвечать, что значительно снижает активность остальных. Таким образом, фронтальная беседа превращается в индивидуальную;

• *доминантная позиция педагога при проведении беседы* — учитель навязывает ученикам свою точку зрения, не оставляет права на собственное мнение, расставляет все точки «над и», перебивает в случае «неправильного» ответа, не даёт времени на обдумывание (если сразу не следует ответа на поставленный вопрос, учитель отвечает сам);

• *игнорирование доверительных бесед* — довольно часто в воспитании необходима доверительная, спокойная, «с глазу на глаз» беседа с ребёнком. Именно такая беседа может вызвать положительные чувства, доверие к учителю. Однако в силу нехватки сил и времени многие педагоги проводят беседы второпях, встретив ученика в коридоре или же при всём классе. Воспитательный эффект таких бесед значительно снижается.

Кроме беседы, большой популярностью у педагогов пользуются такие словесные методы, как *объяснение, разъяснение, внушение*. В руках некоторых воспитателей эти методы превращаются в нотации и назидания, вызывающие у детей только скуку, а не желание им следо-

вать: «Папа часто наказывал сына ремнём. Однажды, когда сын разбил очередное окно, отец решил разъяснить ребёнку последствия его поступка, на что мальчик сказал: «Папа, ты лучше побей меня и я побегу, а то слишком долго твои разговоры слушать, меня друзья на улице ждут».

При реализации метода *убеждения* встречаются следующие ошибки:

- *подмена убеждения уговариванием, назиданием, морализированием* — убеждение определяется как разумное доказательство какого-либо понятия, нравственной позиции, оценки происходящего. Однако бывает так, что педагог не доказывает, а навязывает какую-либо нравственную позицию, оценку, выдаёт их за аксиомы. И тогда убеждение превращается в назидание, морализирование. Или педагог пытается объяснять давно известное, и слова превращаются в отскакивающий от стенки горох. Или воспитатель, используя либеральный стиль общения, уговаривает учеников сделать что-либо. Чтобы убеждение в руках учителя не потеряло своего истинного смысла, можно предъявить школьникам не одну, а две или несколько противоречивых позиций, оценок и доказать рациональность одной из них или право на существование нескольких;

- *неискреннее убеждение* — когда педагог сам не убеждён в том, в чём убеждает школьников (а дети более остро, чем взрослые, чувствуют фальшь) — в этом случае убеждение становится неубедительным, формальным. Чтобы убеждение давало воспитательный эффект, оно обязательно должно вызывать личностное отношение, эмоции, а для этого педагог должен искренне верить в то, в чём убеждает школьников;

- *расхождение слова и дела* — например, педагог убеждает ученика в необходимости не опаздывать на урок, а сам приходит в класс на 2–3 минуты позже звонка;

- *прибегание к эффектному, но сомнительному, непроверенному материалу*;

- *уход от правдивого, ясного ответа на поставленные вопросы*.

Реализация метода *внушения* может быть связана с такой ошибкой, как *игнорирование активности ребёнка*. При этом ученик оказывается в роли «зомби». Психологам часто приходится корректировать негативные установки взрослых людей, полученные в детстве. Такие установки — следствие указанной ошибки использования метода *внушения*.

Перейдём к *наглядным педагогическим методам*. В воспитании таким методом является пример, в обучении — иллюстрация и демонстрация. Использование *примера* может включать следующие ошибки:

- *некорректное использование отрицательного примера*. Как известно, отрицательный пример обладает притягательной силой, вызывающей желание подражать плохому. Зачастую подростки подражают отрицательным литературным и киногероям. Поэтому при использовании отрицательного примера необходимо вызвать по отношению к нему негативные эмоции: отвращение, презрение и т.д. Нельзя навязывать отрицательную оценку какого-либо героя; лучше, если ученики сами придут к такой оценке путём размышлений. И всё же большей воспитательной силой обладает положительный пример;

- *использование отрицательного примера в присутствии учащегося*. Зачастую учителя обращают внимание других детей на отрицательные качества их одноклассников: «Посмотрите, Н. вчера так был занят футболом, что не успел сделать уроки», «Как вам нравится почерк Д.? Сам чёрт ничего не разберёт» и др. Причём зачастую негативно оцениваются не только конкретные поступки, но и в целом личность учащегося: «тупица», «бездельник», «лентяй» и т.д., используется злая ирония. Такие примеры не только не вызывают желания исправиться у учащихся, которые приводятся в пример, и озлобляют их, но и могут вызвать негласное восхищение класса их негативными поступками и даже свести на нет предыдущие воспитательные воздействия: «Алексей, восьмиклассник, связавшись с дворовой компанией парней старше себя, оказался участником группового нападения и избияния прохожего. Ребята находились в нетрезвом состоянии. Учитывая несовершеннолетие Алексея и состояние его здоровья (болезнь сердца), а также то обстоятельство, что он не проявлял при драке активности, а лишь присутствовал при этом, школе предоставлялась возможность взять его на поруки. Для этого необходимо было положительное решение педагогического совета школы. При

отрицательном решении мальчика ждал суд и лишение свободы. После бурного обсуждения педсовет большинством всего в два голоса все же принял решение — взять Алексея на поруки и разрешить посещать школу. Назавтра он впервые в жизни принял участие в дежурстве по школе и, надев повязку, добросовестно стоял на переходе у лестницы и следил за порядком. В это время Валентина Ивановна провожала свой второй класс в гардероб. Проходя мимо Алексея, она сказала малышам громко: «Дети, посмотрите — это тот самый хулиган (и она показала на Алексея, взяв его за рукав), которого вчера чуть не выгнали из школы. Помните, я вам утром рассказывала о нём». В доли секунды Алексей сорвался с места и, бросив на ходу повязку дежурного, с искажённым лицом выбежал из школы» [10, с. 253]. Даже на родительских собраниях, к сожалению, допускается указанная ошибка: при всех родителях одни дети ставятся в пример, а другие используются в качестве отрицательного примера;

• *приведение в качестве примера незначимой для конкретного ребёнка личности.* Естественно, что педагоги и ученики представляют разные поколения. Соответственно, и кумиры у них разные. Российская государственная библиотека провела опрос современных старшеклассников по анкете, адресованной гимназистам 1909 года. Приведём данные ответов на вопрос «На кого из людей, которых ты видел, о которых слышал или читал, ты хотел бы быть похожим?». Сто лет назад школьники в качестве своих кумиров называли прежде всего писателей, потом учёных и общественных деятелей: Пушкина, Ломоносова, Толстого, Николая II, Петра Великого, Суворова, Стефенсона и др. В конце XX века 70% опрошенных объектом для подражания выбрали «себя любимого». Остальные 30% равняются на «попсу». В ответах присутствуют имена Ди Каприо, ДеЦла, Ф. Киркорова, Ш. Стоун, М. Монро, Мадонны, Брюса Ли, С. Кроуфорд. Аргументы: или «потому что красивая», или «потому что крутой». Лику Дуглач и Тутту Ларсен выделяли за «сочетание ума и красоты» [11, с. 29]. Как часто педагоги используют положительный пример перечисленных значимых для современных школьников личностей? К сожалению, чаще используются примеры личностей, значимых для педагога, но неинтересных учащимся;

• *игнорирование возможностей реального примера* — мы часто используем в воспитании искусственные примеры (из литературы, придуманные) и редко пользуемся богатыми возможностями реальных примеров, которые предоставляет нам жизнь. Одни небольшой факт. Сейчас практически на каждом шагу можно встретить примеры отрицательных последствий пьянства: «перебравшие спиртного», спящие на улице в самых неподходящих местах, автокатастрофы и преступления, произошедшие в состоянии алкогольного опьянения, и др. Но часто ли мы обращаем внимание детей на такие факты? Чаще, наоборот, побыстрее уводим нашего ребёнка от созерцания таких примеров. А вот древние римляне целенаправленно использовали такие примеры. После пиров они всё вино отдавали рабам и спаивали их, а затем заставляли выполнять различные поручения, чтобы показать детям, как смешно и непривлекательно выглядит пьяный человек;

• *навязчивый пример* — бывают случаи, когда педагог постоянно приводит в пример одного человека, который в чём-то лучше ребёнка: «Маша, смотри, как много читает Таня, а ты только у телевизора сидишь». Таким способом можно добиться только того, что Таня станет ненавистной, а Маша навсегда потеряет интерес к чтению. Нельзя использовать навязчивый пример, постоянно указывающий ребёнку, что он хуже кого-то. Если мы используем такой пример, не стоит при этом сравнивать в худшую сторону.

При использовании методов *иллюстрации и демонстрации* наиболее распространёнными ошибками являются:

• *непродуманная организация работы с наглядностью* — педагог считает, что достаточно обеспечить урок наглядностью: повесить таблицы и схемы, показать учебный фильм, опыт, раздать какие-либо реальные предметы — и эффективность его сама собой повысится. При этом организация работы с наглядностью не продумывается и дидактические цели не достигаются: таблица висит, но к ней не обращаются; учебный фильм показан, но ученики во время его просмотра развлекались и т.д. Вот как выглядит такая ошибка в реализации нагляд-

ных методов на уроке: «На уроке ботаники изучается строение цветка. Ассистенты раздают живые цветки, после чего учитель приступает к объяснению новой темы. Он поднимает один цветок и говорит: «Снаружи цветок имеет чашечку, которая состоит из зелёных листочков — чашелистиков. Видите её?» «Видим», — хором отвечает класс. «Дальше следует венчик. Он состоит из розовых лепестков. Вы видите их?» «Видим!» Иногда учащиеся, даже не глядя на цветок, отвечают «видим», «понимаем». Так прошло объяснение нового материала» [12, с. 34]. В данном случае не была организована работа учеников с наглядностью, поэтому использование метода демонстрации оказалось неэффективным. Как можно было организовать работу более эффективно? Например, так: «Сначала учитель провёл предварительную беседу о строении цветка, используя в качестве наглядного пособия его модель. На модели учащиеся увидели пестик и тычинки, рассмотрели их строение, усвоили символические обозначения формулы цветка. После этой беседы учитель раздал ученикам живые цветки и предложил: а) найти в цветке пестик и тычинки, выделить их, зарисовать, в подписях обозначить их строение, подсчитать количество и подставить в формулу цветка; б) ознакомиться со строением околоцветника, установить, какими двумя органами он представлен, цифровые данные поместить в формулу» [12, с. 34];

- *чрезмерное увлечение наглядностью* — используется слишком много видов наглядности, при этом внимание учащихся рассеивается.

Обратимся к **практическим методам**.

При реализации метода *поручения* чаще всего допускаются следующие ошибки:

- *поручение не соответствует возможностям учащегося*. Приведем письмо девочки в редакцию газеты (Пионерская правда. 1988. № 10), которое иллюстрирует эту ошибку:

«Я учусь в 7-м классе школы № 30 г. Новороссийска. Я очень прилежна, учусь легко, отличница. Но есть у меня одно нехорошее качество: я плохо схожусь с людьми, у меня мало друзей. Нет никого, с кем я могла бы поговорить, кому я могла бы доверить мои настоящие чувства. Однажды учительница Алла Петровна Курина (наш классный руководитель) пришла и сказала: «Дети, через месяц мы будем проводить неделю английского языка. Наш класс должен подготовить сказку «Золушка» на английском языке для праздника Хеллоуин». Все ребята согласились. Но когда начали выбирать тех, кто будет исполнять роли в сказке, многие просто отказались, ссылаясь на занятость. Наконец роли были утверждены общим голосованием. Мы начали репетировать сказку. Но через неделю учительница нам сказала: «Я должна уехать на конференцию в Москву. И я вернусь только к началу праздника. Вы должны будете прорепетировать сами, а ответственной за проведение репетиций предлагаю назначить Ларису (это я)». Она сказала ещё, что у меня всё получится, ведь я ответственная, добросовестная, а главное — хорошо учусь. И она уехала, а мы остались. Скажу сразу, у меня ничего не получилось. Не вышло из меня руководителя. Не могу я организовывать других. В общем, сказку мы не подготовили и праздник был сорван, а во всём обвинили меня. Потом со мной перестали разговаривать одноклассники. И вот сейчас я думаю о том, чтобы перейти в другую школу. Ведь здесь меня никто не любит...» [13, с. 224]. Довольно часто учителя назначают старостами, дают ответственные поручения, особенно связанные с организацией каких-либо мероприятий, тем, кто хорошо учится. Но далеко не всегда те, кто хорошо учится, обладают организаторскими способностями и пользуются в классе авторитетом. И, наоборот, среди посредственно успевающих учащихся есть прекрасные организаторы. Поэтому при выборе поручений необходимо учитывать не успеваемость, а индивидуальные особенности школьников.

- *педагог не добивается выполнения поручения;*
- *неинтересные поручения;*
- *несправедливое распределение поручений;*
- *всё решает учитель* — кому какое поручение дать, хорошо ли оно выполнено. Чтобы метод поручения был реализован эффективно, к этим вопросам нужно привлекать ученический коллектив.

При реализации метода *требования* допускаются следующие ошибки:

• *неосознанные требования* — педагог не объясняет необходимость выполнения требования. Н.Е. Щуркова замечает, что традиционно распространённая ассоциация требования с такими понятиями, как «авторитаризм», «тоталитарный», «подавление», «принуждение», является неверной. По мнению автора, педагогическое требование нужно понимать как «предъявление нормы культурной жизни и организацию жизнедеятельности детей на уровне данной нормы» [14, с. 139 — ]. Т.е. дети должны осознать рациональность, необходимость выполнения требования, понять, что это поможет им более эффективно взаимодействовать с другими людьми. Поэтому при предъявлении требования необходимо, чтобы ребёнок осознал необходимость его выполнения и последствия невыполнения;

• *невыполнимые требования* — по мнению А. Бикеевой, одним из таких невыполнимых является требование не разговаривать на уроке: «Мы, учителя, постоянно с разговорами на уроках боремся, но разговоры учащихся на наших уроках неистребимы, неискоренимы. Они, похоже, вечны! А что, кстати, мы воспитываем своей борьбой с разговорами учащихся на уроке? Молчаливость? Притворную дисциплинированность? Наигранную послушность? Или что-то ещё? Что? Бесспорно, разговоры на уроках не должны быть пустыми и праздными. Но ведь обсуждение, т.е. осмысление получаемой информации ребёнку просто необходимо. А мы обрываем, запрещаем, пресекаем и, как нам кажется, воспитываем» [15, с. 243];

• *негативные требования*: «позитивный характер как неременная характеристика педагогического требования обнаруживается, как только мы сравним эту характеристику с негативной, которая направлена на отрицание чего-либо: «Не отвлекайся...», «Не кричи», «Не обижай соседа», «Не ленись», «Не подглядывай», «Не груби» и т.д. Достаточно спросить себя в момент предъявления негативных требований: «А что же, собственно, должен делать ребёнок в это время?» — как станет ясным, что педагог загоняет себя в тупик, ибо предъявляемые им требования лишены положительного содержания и ориентируют ребёнка лишь на то, чтобы «не быть», «не мешать», «не проявлять себя», тем самым обставляя деятельность педагога, но не соучаствуя в этой деятельности» [14, с. 151];

• *ненужные требования* — иногда педагоги предъявляют такие требования с целью показать свою власть над учениками или создать им дополнительные трудности, «чтобы жизнь малиной не казалась». Такими ненужными требованиями могут являться: решать задачи только тем способом, который показал учитель; не задавать вопросов педагогу; публично извиняться перед педагогом и др. Как уже говорилось, педагогическое требование — это предъявление нормы культурной жизни. Если какое-либо требование не является такой нормой, а просто выражает какую-либо причуду, каприз учителя, не нужно его предъявлять детям;

• *формальные требования* — педагог понимает свою воспитательную функцию прежде всего как выдвижение требований. При этом главное для него именно выдвинуть требование, а не решить с помощью требования какие-либо воспитательные задачи. Поэтому он выдвигает требования формально и удовлетворяется их формальным выполнением учащимися. Например, он выдвигает требование активно работать на уроке; при этом его удовлетворяет, если ученики просто списывают с доски, главное — чтобы что-то делали;

• *несправедливые требования* — учитель предъявляет требования, которых не выполняет сам; или от одних учеников требует чего-либо, а от других нет; или к одним ученикам предъявляет более жёсткие, а к другим — более мягкие требования;

• *педагог не добивается выполнения требований* — на эту ошибку указывал ещё А.С. Макаренко: требование должно быть доведено до своего логического конца; выдвинутое раз, оно реализуется немедленно — иначе не надо было его выдвигать. Если педагог выдвигает требования и не добивается их выполнения, школьники понимают, что требования можно не выполнять, и перестают их выполнять. Поэтому требования можно предъявлять только в том случае, если мы уверены, что сможем добиться их выполнения;

• *требование беспрекословного выполнения требований* — если ученик, не анализируя, не осмысливая критически, беспрекословно выполняет любые требования педагога, это, конечно, облегчает работу педагога, но в некоторых случаях может привести к печальным по-

следствиям: ученик привыкает действовать только по рецепту, не развивается самостоятельность, он может попасть под чьё-либо дурное влияние;

- *предъявление требования в грубой форме.*

Реализация метода *упражнения* может включать следующие ошибки:

- *упражнение-дрессировка* — педагог просит ученика выполнять какие-либо действия, не объяснив их цели, значимости для ребёнка; при этом упражнение превращается в автоматическое повторение определённых действий, в муштру. Однако упражнение только тогда становится эффективным, когда воспитанник осознаёт его пользу для себя;

- *упражнение не соответствует возможностям учащихся* (слишком лёгкое или трудное) — например, с помощью упражнения формируется одновременно много привычек;

- *отсутствие систематического контроля за выполнением упражнений* — чтобы упражнение было эффективным, необходимо поощрять ребёнка в случае правильного выполнения упражнения; в этом отношении показателен конкретный пример действий матери первоклассницы, который приводится в работе [16]: «Приходя с работы довольно поздно, мать заставляла девочку спать, а домашнее задание выполненным небрежно. Тогда она будила дочь и заставляла переделывать его. И так продолжалось несколько дней подряд. В конце второй недели будить девочку уже не приходилось, но мама всё равно ежедневно проверяла тетради. Наконец, она стала делать это раз в неделю, а в более старших классах дочка уже сама присматривала за младшими детьми... Если бы мама, вернувшись с работы очень усталой, не нашла в себе силы проверить выполнение заданий, на третий или четвёртый вечер или, поддавшись просьбам, разрешила бы дочери не переделывать небрежно выполненное домашнее задание, то ей пришлось бы ждать результата не две недели, а много дольше»;

- *учитель не объясняет, как выполнять упражнение;*

- *ученик догадывается, что упражнение носит специальный воспитательный характер;*

- *от ученика требуется быстрота выполнения упражнения в ущерб точности.*

Перейдём далее к *методам стимулирования*. При реализации метода *наказания* встречаются следующие ошибки:

- *унизительные наказания* — к таким наказаниям относятся физические наказания, публичные «разбирательства», грубые, злые шутки, придумывание кличек и прозвищ и др. Публичное наказание унижает достоинство ученика. Кроме того, оно может вызвать сочувствие одноклассников, наказанный выступает в таком случае в роли пострадавшего, «ходит героем»;

- *коллективные наказания* — когда за проступок одного или нескольких учеников наказывается весь класс — такое наказание может создать условия для сплочения детей на нездоровой основе, они будут стремиться укрывать проступки одноклассников;

- *постоянные наказания* — если ребёнка постоянно наказывают, он привыкает к наказаниям, и чувство вины как необходимое условие эффективности наказания не возникает; психологи называют такое явление «снижением порога чувствительности»;

- *несправедливые наказания* — когда наказание не соответствует степени вины или педагог просто «придирается». Некоторые считают, что увеличение размера наказания автоматически усиливает его воздействие — на самом деле действие его в этом случае нивелируется, утверждают психологи;

- *наказание «по подозрению»* — когда наказание осуществляется без выяснения конкретного виновника и мотивов поступка; например, за разбитое в классе окно наказываются отъявленный хулиган (по мнению учителя), который в данном случае не был виновен;

- *наказание трудом* — особенно если оно используется слишком часто, может вызвать отвращение к труду. Поэтому лучше использовать поощрение трудом. Гениальный пример превращения наказания трудом в поощрение трудом придумал Том Соьер (вспомним эпизод, когда он красил забор). Но, к сожалению, не все ученики обладают талантом такого превращения;

- *наказание без объяснений* — иногда мы считаем, что ребёнок сам понимает, за что его



наказывают, но так бывает далеко не всегда. Основная цель наказания — испытание ребёнком чувства вины за содеянное. Если не объясняют, за что наказывают, возникает не чувство вины, а чувство гнева и озлобленности против того, кто наказывает;

• *наказание под впечатлением событий* — зачастую педагог поддаётся возникшим эмоциям по поводу поступков ребёнка и наказывает в состоянии возбуждения, гнева, аффекта. При этом могут не учитываться мотивы поступка, которые играют важную роль в определении степени вины: «Девятиклассник Виктор стоит в кабинете завуча. Исподлобья, зло и недоверчиво смотрит он на классного руководителя и учителей: ждёт очередного наказания. Виктор бросил кусок льда в первоклассника и попал ему в лицо, чудом не задев глаза. «Родители малыша, возмущённые хулиганским поступком, подают жалобу в милицию и просят школу принять меры», — заявил классный руководитель. Лицо Виктора исказилось, как от физической боли. «Не могу поверить, чтобы он мог так жестоко обидеть малыша. Здесь какое-то недоразумение, — сказал завуч. — Расскажи, Витя, как это случилось». В ответ — рыдание. Классный руководитель недоумевающе посмотрел на завуча: Виктор, тот самый Виктор, который всегда равнодушно относился к замечаниям учителей, горько плакал. Успокоившись, Виктор начал рассказ. Выйдя во двор, он увидел, что по крыше ветхого сарая бегали малыши. Виктор, опасаясь, как бы игра не кончилась несчастьем, закричал: «Слезайте с крыши, провалитесь!» Но разыгравшиеся первоклассники ничего не слышали. Чтобы привлечь к себе их внимание, он бросил ком снега и нечаянно попал в лицо одному из них» [12, с. 194–195];

• *несвоевременное наказание* — много позже совершённого поступка;

• *осуждается личность ребёнка, а не конкретный поступок* — когда мы наказываем словом, надо быть очень осторожным, чтобы не убить в ребёнке стремление стать лучше. Если ученик не смог ответить на вопрос учителя, это ещё вовсе не значит, что он «дурак», просто в данный момент он был невнимателен или не подготовился к уроку; также факт невыполнения домашнего задания не позволяет называть ученика лентяем;

• *неприведение наказания в исполнение (наказание «для виду»)*: «В одной из школ проходил специальный педсовет по разбору «персональных дел» учащихся, нарушивших дисциплину. По отношению к каждому из них вносилось предложение об исключении из школы, но после просьбы о прощении и обещания исправиться «разбираемый» получал выговор и предупреждение о том, что это «в последний раз». Среди «разбираемых» было двое уже получавших однажды такое прощение «в последний раз», но и теперь им было заявлено, что это «последняя попытка исправить их». В коридоре группа учеников сначала с волнением, а затем уже с иронией ожидала очередного «прорабатываемого». Один из старшеклассников напутствовал волновавшегося шестиклассника словами: «Да ты не бойся, вот увидишь, ничего особенного не будет — изругают, припугнут, и всё тут» [12, с. 102].

Реализация метода *поощрения* может быть сопряжена со следующими ошибками:

• *избирательное поощрение* — педагог постоянно поощряет одних учеников и не поощряет других;

• *поощрение противопоставляет учащегося членам коллектива, унижает других* — при этом в классе может возникнуть негативное отношение к тем, кого постоянно хвалит учитель;

• *предпочтение одного вида поощрения* — чаще всего педагоги используют похвалу, но ведь существуют и другие виды поощрений: поощрение трудом, ответственным поручением и др.). Постоянное использование одного вида поощрения снижает его значимость в глазах учащегося;

• *неправильная дозировка поощрения* — когда оно используется слишком часто, не соответствует затраченным усилиям; в таком случае ребёнок начинает требовать поощрения как должного; кроме того, при неумеренных поощрениях, как уже говорилось, снижается порог чувствительности. Или же, наоборот, поощрение может использоваться очень редко, и тогда ребёнок начинает завоёвывать внимание учителя, одноклассников любыми, даже неадекватными способами;

- *несвоевременное поощрение* — когда педагог слишком торопится с поощрением или задерживает его;

- *поощрение является следствием стремления учащегося получить поощрение* — т.е. учитель поощряет только тех, кто заявляет о своих успехах, требует поощрения, при этом успехи скромных детей не замечаются;

- *расхождение мнения педагога и коллектива учащихся* — педагог поощряет того, кто, по мнению коллектива, не заслуживает поощрения.

Отдельного разговора заслуживает применение материального поощрения и наказания. Является ли их использование ошибкой или нет? С одной стороны, разумное использование материальных наказаний и поощрений может служить элементом экономического воспитания. Например, в американских школах за испорченную школьную мебель берут денежный штраф с семьи ученика. Что делают у нас? Читают нотации, в лучшем случае заставляют починить. Но такие методы нередко оказываются неэффективными — стоит вспомнить безуспешную борьбу с надписями на школьных партах. Материальное наказание в данном случае могло бы научить школьников более бережному отношению к школьному имуществу. Кроме того, внешние материальные стимулы при определённых условиях могут перерасти во внутренние. Одному мальчику отец пообещал купить компьютер при условии, что он закончит учебный год без троек. Мальчик весь год старался, пересдавал плохие оценки, и ему удалось окончить год на «4» и «5». Отец купил ему компьютер. На следующий год можно было не стараться, но он настолько привык получать хорошие оценки, что продолжал это делать и без внешних материальных стимулов. Но, с другой стороны, использование материального стимулирования может привести к тому, что ребёнок будет требовать материальных стимулов и не соглашаться сделать что-либо из духовных побуждений. Например, в некоторых семьях родители платят детям небольшие суммы за выполнение домашних поручений: уборку квартиры, мытьё посуды, стирку и т.д. В таком случае ребёнок не соглашается просто так, без денег помочь родителям. На наш взгляд, применение материальных стимулов становится неэффективным в случае превышения их значимости и отказа от других стимулов.

Обратимся далее к методу *соревнования*, при реализации которого встречаются следующие ошибки:

- *побуждение школьников к нездоровому соперничеству* — когда соревновательные цели заслоняют собственно воспитательные, дидактические, в таком случае у детей воспитывается эгоизм. Побуждение к соперничеству нужно сочетать с развитием стремления к кооперации;

- *неравные возможности* — например, учитель постоянно сравнивает слабо успевающего ученика с отличником — в таком случае лучше организовать соревнование с самим собой — что я умел месяц назад и что умею сейчас.

Эффективным методом стимулирования является также *доверие*, но воспитательный эффект этого метода может снизиться в случае допущения следующих ошибок:

- *педагог подталкивает учащихся к использованию доверия в корыстных целях*, например, просит ученицу докладывать обо всём происшедшем в классе; в таких случаях доверие действует разлагающе;

- *раз оказанное доверие сменяется недоверием, равнодушием*;

- *педагог использует метод доверия, не имея достаточного авторитета у учащихся*;

- *доверие понимается как отсутствие каких бы то ни было внешних ограничений поведения учащихся*.

В заключение отметим, что самой большой ошибкой является избегание ошибок в применении педагогических методов. Не ошибается тот, кто ничего не делает. Ошибок нужно не избегать, а предупреждать, исправлять, анализировать и использовать их как ступеньку на пути к правильным действиям.

## Литература

1. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Организация воспитательного процесса в школе: Уч. пособие. М.: ВЛАДОС, 2001.
2. Кашанов М.М. Психология педагогического мышления. СПб.: Алетея, 2000.
3. Данилков А.А. Эффективное педагогическое взаимодействие в условиях детского оздоровительного лагеря //edu.nsu.ru.
4. Дреер А. Преподавание в средней школе США: проблемы начинающих учителей. М., 1988.
5. Макаренко А.С. Методика организации воспитательного процесса //Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8 т. Т. 1. М., 1983.
6. Юзефовичус Т.А. Педагогические ошибки учителей и пути их предупреждения: Уч. пособие для преподавателей и студентов. М., 1998.
7. Соловейчик С.Л. Педагогика для всех. М.: Детская литература, 1987.
8. Засобина Г.А. и др. Практикум по педагогике. М., 1979.
9. Ипполитов Ф.В. Как помочь детям учиться. М.: Знание, 1973.
10. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: Учебник для вузов. СПб.: Питер, 2000.
11. Галицких Е.О. От сердца к сердцу. Мастерские ценностных ориентаций для педагогов и школьников. Метод. пособие. СПб.: Паритет, 2003.
12. Куриленко Т.М. Задачи и упражнения по педагогике. Изд. 2-е, перераб. и доп. Мн.: Вышэйш. Школа, 1978.
13. Афонина Г.М. Педагогика: Курс лекций и семинарские занятия / Под ред. О.А. Абдуллиной. Ростов-н/Д: Феникс, 2002.
14. Щуркова Н.Е. Практикум по педагогической технологии. М.: Педагогическое общество России, 1998.
15. Бикеева А. Настольная книга школьного учителя. Испытание школой: ребёнок и учитель. Ростов-н/Д: Феникс, 2003.
16. Проблемы социального сиротства /Под ред. Л.И. Смагиной. Минск, 1999.