Содержание

[Раздел 1. ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ 2](#_Toc176273956)

[Лекция 1. Педагогика в системе наук о человеке 2](#_Toc176273957)

[1.1. Возникновение и развитие педагогики 2](#_Toc176273958)

[1.2. Объект, предмет и функции педагогики 3](#_Toc176273959)

[1.3. Система педагогических наук 4](#_Toc176273960)

[1.4. Связь педагогики с другими науками 5](#_Toc176273961)

[Лекция 2. Методология педагогики и методы педагогических исследований 6](#_Toc176273962)

[2.1. Понятие о методологии педагогики 6](#_Toc176273963)

[2.2. Методологические принципы педагогического исследования 7](#_Toc176273964)

[2.3. Методы педагогического исследования 7](#_Toc176273965)

[2.4. Структура и логика научно-педагогического исследования 10](#_Toc176273966)

[Лекция 3. Развитие личности как педагогическая проблема 11](#_Toc176273967)

[3.1. Биологическое и социальное в развитии человека и формировании его личности 11](#_Toc176273968)

[3.2. Движущие силы и основные закономерности развития личности 12](#_Toc176273969)

[3.3. Факторы, влияющие на формирование личности 12](#_Toc176273970)

[Лекция 4. Образование как многоаспектный феномен 16](#_Toc176273971)

[4.1. Образование как общечеловеческая ценность 16](#_Toc176273972)

[4.2. Образование как социокультурный феномен 16](#_Toc176273973)

[4.3. Образование как система 17](#_Toc176273974)

[4.4. Образование как педагогический процесс 18](#_Toc176273975)

[4.5. Основные направления реформирования современного образования 19](#_Toc176273976)

[РАЗДЕЛ 2. ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ (ДИДАКТИКА) 20](#_Toc176273977)

[Лекция 5. Сущность процесса обучения 20](#_Toc176273978)

[5.1. Общее понятие о дидактике 20](#_Toc176273979)

[5.2. Обучение как дидактический процесс 20](#_Toc176273980)

[5.3. Функции процесса обучения 21](#_Toc176273981)

[5.4. Методологические основы обучения 22](#_Toc176273982)

[Лекция 6. Законы, закономерности и принципы обучения 23](#_Toc176273983)

[6.1. Понятие закона, закономерности и принципа обучений 23](#_Toc176273984)

[6.2. Обзор основных законов и закономерностей обучения 24](#_Toc176273985)

[6.3. Принципы и правила обучения 25](#_Toc176273986)

[6.4. Взаимосвязь принципов обучения 28](#_Toc176273987)

[Лекция 7. Содержание образования 28](#_Toc176273988)

[7.1. Понятие и сущность содержания образования 28](#_Toc176273989)

[7.2. Основные теории формирования содержания образования 29](#_Toc176273990)

[7.3. Государственный образовательный стандарт 30](#_Toc176273991)

[7.4. Учебные планы, программы, учебники и учебные пособия 31](#_Toc176273992)

[Лекция 8. Методы и средства обучения 32](#_Toc176273993)

[8.1. Понятие и сущность метода, приема и правила обучения 32](#_Toc176273994)

[8.2. Классификация методов обучения 33](#_Toc176273995)

[8.3. Средства обучения 36](#_Toc176273996)

[8.4. Выбор методов и средств обучения 36](#_Toc176273997)

[Лекция 9. Формы обучения 37](#_Toc176273998)

[9.1. Понятие формы обучения 37](#_Toc176273999)

[9.2. Становление и совершенствование форм обучения 38](#_Toc176274000)

[9.3. Формы организации учебного процесса 40](#_Toc176274001)

[9.4. Виды обучения 43](#_Toc176274002)

[Лекция 10. Диагностика и контроль в обучении 44](#_Toc176274003)

[10.1. Диагностика качества обучения 44](#_Toc176274004)

[10.2. Виды, формы и методы контроля 44](#_Toc176274005)

[10.3. Оценка и учет результатов учебной деятельности 45](#_Toc176274006)

[10.4. Ошибки оценивания 46](#_Toc176274007)

[Лекция 11. Педагогические технологии обучения 47](#_Toc176274008)

[11.1. Понятие педагогической технологии обучения 47](#_Toc176274009)

[11.2. Обзор педагогических технологий обучения 48](#_Toc176274010)

[Раздел 3. ТЕОРИЯ ВОСПИТАНИЯ 51](#_Toc176274011)

[Лекция 12. Сущность воспитания 51](#_Toc176274012)

[12.1. Задачи и функции воспитания 51](#_Toc176274013)

[12.2. Особенности процесса воспитания 52](#_Toc176274014)

[12.3. Самовоспитание и перевоспитание личности 53](#_Toc176274015)

[Лекция 13. Закономерности и принципы воспитания 54](#_Toc176274016)

[13.1. Понятие о закономерностях воспитания 54](#_Toc176274017)

[13.2. Характеристика принципов воспитания 55](#_Toc176274018)

[Лекция 14. Содержание воспитательного процесса 56](#_Toc176274019)

[14.1. Общечеловеческие ценности и ценностные ориентации как основа базовой культуры личности 56](#_Toc176274020)

[14.2. Формирование базовой культуры личности 58](#_Toc176274021)

[14.3. Отражение идей международных документов о правах ребенка в содержаний воспитания 62](#_Toc176274022)

[Лекция 15. Методы воспитания 62](#_Toc176274023)

[15.1. Понятие метода воспитания 62](#_Toc176274024)

[15.2. Общие методы воспитания и их классификация 63](#_Toc176274025)

[15.3. Педагогическая поддержка, ее сущность и способы организаций 65](#_Toc176274026)

[15.4. Выбор методов воспитания 66](#_Toc176274027)

[Лекция 16. Средства и формы воспитания 67](#_Toc176274028)

[16.1. Понятия средств и форм воспитания 67](#_Toc176274029)

[16.2. Характеристика основных форм воспитания 67](#_Toc176274030)

[16.3. Факторы, влияющие на выбор форм и средств воспитания 69](#_Toc176274031)

[Лекция 17. Социальная среда как средство воспитания 70](#_Toc176274032)

[17.1. Семья как субъект педагогического взаимодействия 70](#_Toc176274033)

[17.2. Школьный коллектив 71](#_Toc176274034)

[17.3. Детские и юношеские объединения, их роль в социализации личности 74](#_Toc176274035)

[СЛОВАРЬ ТЕРМИНОВ 75](#_Toc176274036)

[ПЕРСОНАЛИИ 78](#_Toc176274037)

# Раздел 1. ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ

## Лекция 1. Педагогика в системе наук о человеке

### 1.1. Возникновение и развитие педагогики

Термин «педагогика» происходит от греческих слов «пайдос» − дитя и «аго» − вести. В дословном переводе «педагогика» означает «детовождение». В Древней Греции педагогом называли, раба, который вел за руку ребенка свое­го хозяина в школу, где обучением занимался другой раб − ученый. С развитием общества роль педагога существенно изменилась, переосмыслялось и само понятие, оно стало употребляться в более широком смысле для обозначения искусства вести ребенка по жизни: обучать, воспитывать, развивать духовно и физически.

Педагогика прошла длительный и сложный путь поисков истины, раскрытия закономерностей обучения, воспитания и превратилась в научно-обоснованную систему знаний, а на практике − в искусство использования этих закономер­ностей, т.е. в искусство обучения и воспитания многих по­колений людей. Творческое взаимодействие теории и прак­тики превращает педагогику в науку и искусство.

Элементы педагогики появились с зарождением процес­са воспитания на раннем этапе развития общества. Возник­ли педагогические заповеди как результат оформления пе­дагогической мысли. До нас они дошли в виде пословиц, поговорок, афоризмов, крылатых выражений. С появлени­ем письменности народные суждения стали носить характер советов, правил и рекомендаций. Так зародилась народ­ная педагогика, включавшая педагогические представле­ния, взгляды, идеи, наиболее полно проявлявшиеся в обы­чаях, трудовой деятельности, традициях, устной народной речи.

Вначале педагогические знания являлись элементом фи­лософии. С накоплением фактов были предприняты по­пытки обобщения опыта воспитания, выделения теорети­ческих основ, давших начало педагогике как науке. Ее теоретиками были крупные древнегреческие мыслители Сократ (469-399 гг. до н.э.), Платон (427-347 гг. до н.э.), Аристотель (384-322 гг. до н.э.), в трудах которых отражены идеи и положения, связанные с воспитанием че­ловека, формированием его личности.

В период средневековья церковь монополизировала ду­ховную жизнь общества, придав воспитанию религиозную направленность. Незыблемые принципы догматического обучения, характерные для злого периода, просуществова­ли почти двадцать веков. И хотя среда деятелей церкви были образованные для своего времени философы, такие как Августин Блаженный (354-430), Фома Аквинский (Аквинат) (1225-1274), создавшие труды о воспитании и обучении, педагогическая теория в этот период незначи­тельно обогатилась новыми идеями.

Значительный этап в развитии педагогической мысли связан с эпохой Возрождения, давшей целый ряд ярких мыслителей, педагогов-гуманистов, среда которых италья­нец В. да Фельтре (1378-1448), француз Ф. Рабле (1494-1554), англичанин Т. Мор (1478-1535). Они систематизировали знания о том, как обучать и воспитывать детей, высказывались за всеобщее, равное общественное воспитание, за всестороннее развитие личности и соедине­ние обучения с трудом, немецкий педагог В. Ратке (1571-1635) одним из первых в Европе написал учебник для детей и методические пособия для учителей.

Выделение педагогики из философии и оформление ее в самостоятельную науку относится к ХVII в. и связано с име­нем великого чешского педагога Я.А. Коменского (1592-1670). В его трудах впервые были определены предмет, за­даче и основные категории педагогики, сформулирована и раскрыта идея всеобщего обучения всех детей независимо от социального положения родителей, пола, религиозной, принадлежности. Демократические идеи Я.А. Коменского отражены в работе «Великая дидактика», написанной на опыте работы народных школ юго-западных земель Руси, чешских и словацких школ. Большая заслуга Я.А. Коменского состоит в том, что им впервые разработаны основы классно-урочной системы.

Английский философ и педагог Дж. Локк (1632-1704) сосредоточил главное внимание на теории воспитания. В ра­боте «Мысли о воспитании» он изложил взгляды на воспи­тание джентельмена — человека, уверенного в себе, сочета­ющего широкую образованность с деловыми качествами, твердость нравственных убеждений с изяществом манер.

Передовые французские мыслители Д. Дидро (1713-1784), К. Гельвеций (1715-1771), П. Гольбах (1723-1789), Ж.Ж. Руссо (1712-1778), швейцарский педагог И.Г. Песталоцци (1746-1827) вели непримиримую борь­бу с догматизмом, схоластикой в педагогике, выдвинули положение о решающей роли воспитания и среды в фор­мировании личности.

Широко известны труды русских мыслителей, филосо­фов и писателей В.Г. Белинского (1811-1848), А.И. Герцена (1812-1870), Н.Г. Чернышевского (1828-1889), Н.А. Добролюбова (1836-1861). Гуманистические идеи разделяли выдающиеся педагоги К.Д. Ушинский (1824-1870), Н.И. Пирогов (1810-1881), Л.Н. Толстой (1828-1910), К.Н. Вентцель (1857-1947) и др.

Константин Дмитриевич Ушинский считается осно­воположником русской педагогической психологии и педа­гогики. Он доказывал, что социально-экономические усло­вия обусловливают характер воспитания. К.Д. Ушинский подошел к пониманию воспитания как к целенаправленной деятельности. Им созданы капитальный труд по педагоги­ке «Человек как предмет воспитания», учебники для началь­ной школы «Родное слово» и «Детский мир», методические пособия для учителей. В его работах рассматриваются важ­нейшие проблемы дидактики, трудового воспитания, шко­ловедения. Многие дидактические высказывания сохраня­ют свое значение и в наше время.

Яркими представителями теории «практики свободного воспитания » России были Лев Николаевич Толстой и Константин Николаевич Вентцель. Л.Н.Толстой открыл в Ясной Поляне школу для крестьянских детей, задачей ко­торой было развитие самостоятельности, творческой и по­знавательной активности ребенка. Им написаны увлека­тельные детские книги для чтения «Азбука» и «Новая азбука».

Значительный вклад в развитие педагогической науки внес Николай Иванович Пирогов, выступавший с пере­довыми идеями о сущности и назначении общечеловече­ского воспитания.

Среди имен педагогов XX столетия, обогативших отече­ственную теорию обучения и воспитания, следует выде­лить П.Ф. Каптерева (учение о педагогическом процессе), С.Т. Шацкого (социальная педагогика), Н.К. Крупскую (организация внеклассной воспитательной работы, пионер­ского движения), А.С. Макаренко (учение о коллективе), Д.В. Занкова и Д.Б. Эльконина (теория развивающего обучения), П.Я. Гальперина (теория поэтапного формиро­вания умственных действий), И.Я. Лернера и М.Н. Скаткина (теория содержания образования и методов обуче­ния), Ю.К. Бабанского (теория оптимизации учебного процесса) и др.

Антон Семенович Макаренко (1888-1939) выдвинул и проверил на практике принципы создания детского кол­лектива и педагогического руководства им, разработал ме­тодики трудового и семейного воспитания, формирования сознательной дисциплины.

Первыми авторами учебных пособий «Педагогика», в которых ставились и решались задачи социалистической школы, были П.П. Блонский (1884-1941) и А.П. Пинкевич (1884-1939).

Новые явления в педагогической теории и практике возникли в период «хрущевской оттепели» второй половины 1950-х — начале 1960-х гг. В этот период развернулась новаторская деятельность педагогов, обогативших образовательно-воспитательную практику. Существенный вклад внесли В.А. Сухомлинский, И.П. Иванов, Э.Г. Костяшкин; К.Н. Волков, С.А. Гуревич, позднее И.П. Волков, Ш.А, Амонашвили, Н.П. Гузик и др.

Василий Александрович Сухомлинский (1918-1970) исследовал моральные проблемы воспитания молодежи. Многие его дидактические советы сохраняют свое значе­ние в настоящее время при осмыслении современных пу­тей развития педагогической мысли и образования.

Перестройка, начатая в вашей стране в 1980-е гг., затро­нула все сферы человеческой деятельности: политическую систему, государственное устройство, нравственные ценнос­ти, правовые нормы, культурное наследие, международные отношения, народное образование. Главное в перестройке образования — изменение педагогического мышления, суть которого состоит в переориентации от авторитарной к демократической педагогике.

### 1.2. Объект, предмет и функции педагогики

Педагогика как наука в отличие от житейских знаний в области воспитания и обучения обобщает разрозненные факты, устанавливает причинные связи между явлениями. Она отвечает на вопросы о том, какие и почему происходят изменения в развитии человека под влиянием обучения и воспитания.

Для определения педагогики, как науки важно устано­вить границы ее предметной области, ответив на вопрос: что же она изучает? Поэтому необходимо осмысление объекта и предмета педагогики.

*Объект* − это область действительности, которую ис­следует данная наука. *Предмет* − способ видения объекта с позиций этой науки.

В определении объекта и предмета педагогики существуют разные точки зрения. Некоторые ученые *объектом педагогики* считают *воспитание*, другие *образование*. В последние годы ученые все чаще отдают приоритет обра­зованию, понимая его как целенаправленный процесс вос­питания и обучения в интересах человека, общества и го­сударства.

*Предметом* педагогики является *педагогический про­цесс* − специально организованное, развивающееся во времени и в рамках определенной воспитательной системы взаимодействие воспитателей и воспитанников, направлен­ное на достижение поставленной цели я призванное при­вести к преобразованию личностных свойств и качеств воспитанников.

Педагогика исследует сущность, закономерности, прин­ципы, тенденции и перспективы развития педагогического процесса, разрабатывает теорию и технологию его органи­зации, совершенствует содержание и создает новые орга­низационные формы, методы и приемы педагогической де­ятельности воспитателей и воспитанников (детей и взрослых).

Таким образом, *педагогика* − *это наука о воспитании, обучении и образовании детей и взрослых.*

Педагогическая наука осуществляет те же функции, что и любая другая научная дисциплина: общетеоретическую, прогностическую и практическую.

*Общетеоретическая функция* педагогической науки со­стоит в теоретическом анализе закономерностей педагоги­ческого процесса. Наука описывает педагогические, факты, явления, процессы; объясняет, по каким законам, при ка­ких условиях, почему они протекают; делает выводы.

*Прогностическая функция* педагогики заключается в обоснованном предвидении развития педагогической ре­альности (какой, например, будет школа будущего, как бу­дет изменяться контингент учащихся и т.п.). На базе науч­но обоснованного прогноза становится возможным более уверенное планирование. В области воспитания значимость научных прогнозов исключительно велика, ибо по своей природе воспитание устремлено в будущее.

*Практическая (преобразовательная, прикладная) функция* педагогики состоит в том, что на основе фундаментального знания совершенствуется педагогическая практи­ка, разрабатываются новые методы, средства, формы, системы обучения, управления образовательными структурами.

Единство всех функций педагогики позволяет наиболее полно решать задачи педагогического процесса в различ­ных типах образовательно-воспитательных учреждений.

### 1.3. Система педагогических наук

Педагогика, пройдя длительный путь развития и нако­пив информацию, превратилась в разветвленную систему педагогических наук.

Базовой научной дисциплиной, изучающей общие зако­номерности обучения и воспитаний человека, разрабатывающей основы учебно-воспитательного процесса в образо­вательных и воспитательных учреждениях всех типов, яв­ляется ***общая педагогика***. Традиционно общая педагогика содержит четыре больших раздела:

а) общие основы педагогики;

б) теория обучения (дидактика);

в) теория воспитания;

г) школоведение (управление образовательными систе­мами).

В последние десятилетия объем материала по этим раз­делам настолько увеличился; что их стали выделять в каче­стве отдельных самостоятельных научных дисциплин.

Особую группу педагогических наук, изучающих специ­фику учебно-воспитательной деятельности внутри опреде­ленных возрастных групп, составляет возрастная педаго­гика. Она включает в себя преддошкольную (ясельную) и дошкольную педагогику, педагогику школы, педагогику высшей школы, педагогику взрослых и андрогогику.

*Преддошкольная (ясельная) педагогика* изучает законо­мерности и условия воспитания детей до трех лет; Вес ее по мере проникновения научной мысля s секреты направ­ленного влияния на формирование интеллекта, эмоцио­нальной и чувственной сфер личности ребёнка, его здоровья стремительно увеличивается. Особенностью ясельной педагогики является ее тесное взаимодействие с другими отраслями знаний: психологией, физиологией, медициной.

*Дошкольная педагогика* — наука о закономерностях раз­вития, формирования личности ребенка дошкольного воз­раста. Существуют дидактика дошкольного образования, теория и методика воспитания дошкольников, технология воспитания детей данного возраста в государственных, частных, негосударственных учебно-воспитательных учреж­дениях, в условиях многодетных, полных, неполных семей, а также семей с одним или двумя детьми.

*Педагогика школы* изучает закономерности обучения и воспитания детей школьного возраста. Она относится к са­мым развитым.разделам науки о воспитании.

Предметы *педагогики высшей школы* являются законо­мерности учебно-воспитательного процесса в условиях высшего учебного заведения, специфические проблемы получения высшего образования.

*Педагогика взрослых* и *андрогогика* изучают особеннос­ти работы со взрослыми и пожилыми людьми.

Педагогические дисциплины также подразделяются в зависимости от того, какая стороне конкретного вида чело­веческой деятельности взята за основу классификации. Выделяют *военную, инженерную, спортивную, театральную, музейную, музыкальную, производственную педагогику, педагогику исправительно-трудовых учреждений* и т.д.

Каждая из этих педагогик также имеет свой предмет. Например, военная педагогика раскрывает закономернос­ти, обосновывает теоретические положения, разрабатывая принципы, методы, формы обучения и воспитания военнослужащих всех рангов.

Закономерности обучения и воспитания работающих, повышения их квалификации, освоения новых профессия изучает производственная педагогика.

Педагогика профессионально-технического образования рассматривает закономерности подготовки рабочих высокой квалификации.

Исправительно-трудовая педагогика изучает особенности перевоспитания лиц, находящихся в заключении за совершенные преступления.

К педагогическим дисциплинам также относятся: *история педагогики; сравнительная педагогика, этнопедагогика, философия воспитания, социальная педагогика, педаго­гическая психология, социология образования* и др.

История педагогики исследует возникновение и разви­тие учебно-воспитательной практики, педагогических тео­рий, общих и частных методологических концепций в различные исторические эпохи и периоды. Знание истории педагогики необходимо для того, чтобы глубже понимать решаемые в настоящее время вопросы.

*Сравнительная педагогика* занимается сравнительным анализом образования в разных странах.

Существует также *специальная педагогика (дефектология).* Oна исследует закономерности воспитания и обуче­ния людей с физическими и психическими недостатками. В состав дефектологии входят следующие научные дис­циплины: *сурдопедагогика, тифлопедагогика, олигофрено­педагогика и логопедия*.

Сурдопедагогика изучает закономерности обучения и воспитания слабослышащих и глухих людей; тифлопедагогика − слепых и слабовидящих; олигофренопедагогика − умственно отсталых. Логопедия − наука о нарушениях речи, путях их преодоления и предупреждения.

Особую группу педагогических наук составляют так на­зываемые *частные*, или *предметные, методики*, исследую­щие закономерности преподавания и изучения конкретных учебных дисциплин во всех типах учебно-воспитательных учреждений.

Такова система педагогической науки, возникновение новых отраслей которой порождается развитием общества и научного знания.

### 1.4. Связь педагогики с другими науками

Педагогика как самостоятельная, достаточно развитая наука, имея свою четко определенную область исследова­ния, не может существовать обособленно. Поскольку объектом воспитательной деятельности является растущий и развивающийся человек, педагогика прежде всего тесно связана с дисциплинами, изучающими человека.

Человек как член общества изучается общественными на­уками, как продукт биологической эволюции − биологиче­скими науками, а как мыслящее существо со своим психиче­ским внутренним миром − психологическими науками.

Общественные науки помогают определять смысл и цели воспитания, правильно учитывать действие общих за­кономерностей человеческого, бытия и мышления.

Из общественных наук педагогика тесно связана с фи­лософией. Философское учение является методологиче­ской основой педагогики. От системы материалистических, экзистенциальных, прагматических, неопозитивистских и других взглядов, которых придерживаются исследователи педагогики, зависят направления их поиска, определение сущностных, целевых « технологических характеристик образовательного процесса.

У философии и педагогики имеется ряд общих вопро­сов и проблем, в том числе:

− проблемы цели воспитания;

− проблемы формирования мировоззрения;

− взаимосвязь коллектива и личности;

− гносеологические проблемы, связанные с разработкой теории познания (в том числе ученического) как одной из форм познания человеком окружающей его действитель­ности.

Педагогика также тесно связана с такими относительно самостоятельными областями философии, как *этика* и *эс­тетика*. Они помогают решению педагогических задач нравственного и эстетического воспитания, формированию научного мировоззрения.

Наблюдается связь педагогики с *социологией*, исследую­щей основные тенденции развития тех или иных групп и слоев населения, закономерности социализации, влияние социальной среды на человека, его положение в обществе, воспитания личности в различных социальных институтах. Педагогическая социология как новая наука, образовавша­яся на стыке педагогики и социологии, осуществляет пере­вод общих данных и результатов социологических иссле­дований о процессах изменения социальной структуры общества, профессиональной занятости людей в конкрет­ные задачи воспитания, которые должны решать совместно школа, семья и общественность.

Теснейшим образом связана педагогика и с *экономикой*, в частности с ее областью − экономикой образования. До­казано, что высокий уровень общего образования является одним из важнейших условий повышения производитель­ности труда. Данные экономики образования необходимы для решения таких важнейших проблем, как:

− определение затрат на обучение школьников в связи с удорожанием жизни;

− определение стоимости обучения в различных типах образовательных учреждений;

− определение затрат на учительские кадры, строитель­ство, оборудование, наглядные пособия и т.д.

При рассмотрении этих вопросов педагогика и экономи­ка опираются на данные *демографии*, которая исследует проблемы народонаселения (рождаемости, смертности, миграции). Без учета и прогнозирования рождаемости, воз­растной структуры и процессов перемещения населения невозможно планирование строительства и размещения школ, подготовки учителей.

Тесно связана педагогика с *биологическими науками*. Они являются естественнонаучной базой обучения и вос­питания.

Педагогика опирается на фундаментальные работы ве­ликих русских физиологов И.М. Сеченова, И.П. Павлова и др. по вопросам первой и второй сигнальных систем, не­рвно-психического развития человека, рефлекторной при­роды психической деятельности, развития и функциониро­вания органов чувств.

Особенно большое значение для решения конкретных вопросов обучения и воспитания, разработки режимов тру­да и отдыха имеют *возрастная физиология* — наука об особенностях строения и функционирования организма че­ловека, а также *школьная гигиена*, охватывающая вопросы гигиенической организации всех видов занятий в школе.

Связь педагогики с медициной привела к появлению коррекционной педагогики как специальной отрасли педа­гогического знания, предметом которой является образова­ние детей с отклонениями в развитии. Она разрабатывает систему средств, с помощью которых достигается терапев­тический эффект, компенсируются дефекты; имеющиеся у детей, и облегчаются процессы их социализация.

Связь педагогики с психологическими науками является наиболее тесной. Необходимость понимать свойства чело­веческой природы, ее естественные потребности я возмож­ности, учитывать механизмы, законы психической деятель­ности и развития личности, строить образование (обучение и воспитание), сообразуясь с этими законами, свойствами, потребностями, возможностями, выдвигали все выдающи­еся педагоги.

Наибольшее значение для педагогики имеет *возрастная* и *педагогическая* *психология*, которые изучают закономер­ности психических процессов в условиях целенаправленного обучения и воспитания с учетом возраста человека.

*Дифференциальная психология*, учитывающая индивидуальные различия человека, вооружает педагогику данны­ми, необходимыми для личностно-ориентированного под­хода в воспитании.

*Социальная психология*, занимаясь изучением особенностей формирования личности, включенной в различные труп­пы, обеспечивает педагогику многими ценными фактами для исследования проблем воспитания в коллективе и разра­ботки методики воспитания учащихся через коллектив.

Устанавливаются все более тесные связи педагогики с инженерной психологией, исследующей взаимоотношения человека и техники. Данные этой науки помогают шире включать технические средства, компьютеры в учебный процесс.

Связана педагогика и с кибернетикой − наукой об уп­равлении сложными динамическими системами. Одним из практических результатов применения общих идей кибер­нетики явилось программированное обучение.

Особое место в системе связей педагогики с другими науками занимают этнография и фольклористика. Изуче­ние традиций, обрядов, и обычаев разных народов служит основой для формирования особой отрасли педагогическо­го знания − *народной педагогики*. Она изучает использова­ние памятников культуры в воспитании современных школьников,

Все это свидетельствует, что педагогика, имея собствен­ный предмет и область исследования, тесно связана с рядом смежных наук. В отличие от других дисциплин, изучающих отдельные стороны развития человека, происходящего под влиянием различных факторов, педагогика занимается че­ловеком в целом и ищет наиболее действенные пути фор­мирования целостной человеческой личности.

Анализ связей педагогики с вышеназванными науками по­зволяет выделить следующие формы их взаимодополнения:

− использование педагогикой основных идей, теорети­ческих положений и обобщающих выводов других наук;

− творческое заимствование методов исследований, при­меняемых в этих науках;

− использование в педагогике конкретных результатов исследований, полученных в психологии, физиологии, со­циологии и других научных дисциплинах;

− участие педагогики в комплексных исследованиях че­ловека.

Материалы и данные смежных отраслей знаний исполь­зуются на основе строгого их собора, после специальной педагогической переработки, с обязательным выявлением условий я границ применения в педагогической науке.

**❓ Вопросы и задания для самопроверки**

1. Что изучает педагогика?

2. Что, по вашему мнению, должно считаться объектом педаго­гической науки − воспитание или образование? Аргументируйте свой выбор.

3. Какие задачи решает педагогика?

4. Охарактеризуйте систему педагогических наук.

5. Каковы основные формы связи педагогики с другими наука­ми? Проиллюстрируйте их примерами.

**🕮 Литература**

*Основная*

1. Педагогика: Учебник / Под ред. П.И. Пидкасистого. М., 2002.

2. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник: В 2 кн. Кн. 1. М., 1999.

3. Сластенин В.А.. Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Общая педагогика: Учеб. пособ. / Под ред. В.А. Сластенина: В 2 ч. Ч, 1. М., 2002.

*Дополнительная*

1. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. М., 1996.

2. Журавлев В.И. Педагогика в системе наук о человеке. М., 1990.

3. Ильина Т.А. Педагогика. М., 1984.

4. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / Под ред. С.А. Смирнова. М., 1998.

5. Смирнов В.И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, ил­люстрациях. М., 2000.

## Лекция 2. Методология педагогики и методы педагогических исследований

### 2.1. Понятие о методологии педагогики

Наука может развиваться лишь в том случае, если она пополняется новыми знаниями, приобретаемыми в процес­се исследований.

Научно-педагогические исследования по их направленности подразделяются на фундаментальные, прикладные и разработки:

− *фундаментальные исследования* своим результатом имеют обобщающие концепции, которые подводят итоги теоретических и практических достижений педагогики или предлагают модели развития педагогических систем на прогностической основе;

− *прикладные исследования* − это работы, направлен­ные на углубленное .изучение отдельных сторон педагоги­ческого процесса, раскрытие закономерностей многосто­ронней педагогической практики;

− *разработки* ведутся с целью обоснования конкретных научно-практических рекомендаций, учитывающих уже из­вестные теоретические положения.

Объективность полученного знания зависит, прежде все­го, от выбора *методологии исследования*.

Методология (от греч. methodos − путь исследования или познания, теория, учение и logos − слово, понятие) − это: 1) система принципов и способ»» организаций и пост­роения теоретической и практической деятельности; 2) уче­ние о научном методе познания; 3) совокупность методов, применяемых в какой-либо науке.

*Методология педагогической науки − это учение о принципах, методах, формах и процессах познания и пре­образования педагогической действительности.*

В науке признано существование иерархии методоло­гий. В структуре методологического знания выделяют че­тыре уровня: *философский, общенаучный*, *конкретно-науч­ный* и *технологический*. Все уровни методологии образуют сложную систему, в рамках которой между ними существу­ет определенное соподчинение. Рассмотрим более подроб­но, чем характеризуется каждый уровень.

Философский уровень методологии составляют общие принципы познания и категориальный строй науки в це­лом. Он выступает как содержательное основание всякого методологического знания, определяя мировоззренческие подходы к процессу познания и преобразования действи­тельности. В настоящее время одновременно сосуществу­ют различные философские учения, выступающие в каче­стве методологии различных человековедческих наук, в том числе и педагогики: экзистенциализм, прагматизм, диалектический материализм, неотомизм, неопозитивизм и др.

Следующий уровень методологии − общенаучный. В его основе лежат концепции, научные подходы, применяе­мые во многих науках. Общенаучный уровень методологии характеризуется подходом к явлениям жизни как к систе­мам, имеющим определенное строение и свои законы функционирования.

Третий уровень методологии − конкретно-научный − представляет собой совокупность методов, принципов исследования в процедур, применяемых в той или иной науч­ной дисциплине.

Технологический уровень методологии составляют ме­тодика и техника исследования, т.е. набор процедур, обес­печивающих получение достоверного эмпирического мате­риала и его первичную обработку, после шторой он может включаться в массив научного знания. На этом уровне методологическое знание носит четко выраженный норматив­ный характер.

В целом методология указывает, как надо осуществлять научно-исследовательскую и практическую деятельность.

### 2.2. Методологические принципы педагогического исследования

При проведении научно-педагогического исследования необходимо руководствоваться следующими принципами:

− исходить из объективности и обусловленности педаго­гических явлений: они существуют и развиваются в силу действия внутренних объективных законов, противоречий, причинно-следственных связей;

− обеспечивать целостный подход в изучении педагоги­ческих явлений и процессов;

− изучать явления в их развитии;

− изучать явления в их связях и взаимодействии с дру­гими явлениями;

− при выборе методов исследования исходить из того, что для решения любой научной проблемы используется не один, а комплекс взаимодополняющих методов;

− методы исследования должны быть адекватны суще­ству изучаемого предмета;

− рассматривать процесс развития как самодвижение и саморазвитие, обусловленное присущими ему внутренни­ми противоречиями, выступающими как движущая сила источник развитая;

− не проводить эксперимент, противоречащий нравственным нормам, способный нанести вред испытуемым, образовательно-воспитательному процессу.

### 2.3. Методы педагогического исследования

*Методы педагогического исследования − это способы получения научной информации с целью установления зако­номерных связей, отношений, зависимостей и построения научных теорий.*

Методы педагогических исследований подразделяются на теоретические и эмпирические (практические).

*Теоретические методы* исследования позволяют уточ­нить, расширить и систематизировать научные факты, объяснить и предсказать явления, повысить надежность полученных результатов, перейти от абстрактного к конкретному знанию, установить взаимоотношения между различными понятиями и гипотезами, выделить среди них наиболее существенные и второстепенные. К теоретическим методам исследования относятся: ана­лиз, синтез, индукция, дедукция, сравнение, абстрагирова­ние, обобщение, конкретизация и моделирование.

*Анализ* − мысленное разложение исследуемого целого на составляющие, выделение отдельных признаков и ка­честв явления.

Одно и то же исследуемое явление можно анализиро­вать по многим аспектам. Всесторонний анализ признаков качеств позволяет глубже раскрыть их.

*Синтез* − мысленное соединение признаков, свойств явления в общее (абстрактное) целое.

Синтез − это смысловое соединение. Если просто сум­мировать признаки явления, между ними не возникает ло­гической системы, образуется лишь хаотическое накопле­ние отдельных связей.

Анализ и синтез тесно связаны между собой в любом научном исследовании.

*Сравнение* − установление сходства и различия между рассматриваемыми явлениями.

Для того чтобы сравнить между собой определенные яв­ления, необходимо выделить в них известные признаки и установить, как они представлены в рассматриваемых объектах. Несомненно, составной частью этого процесса всегда будет анализ, так как во время установления разли­чий в явлениях следует вычленить измеряемые признаки. Поскольку сравнение − это выявление определенных со­отношений между признаками, то ясно, что в ходе сравне­ния используется и синтез.

*Абстрагирование* − мысленное отвлечение какого-либо свойства или признака предмета от других его признаков, свойств, связей.

*Конкретизация* − мысленная реконструкция, воссозда­ние предмета на основе вычлененных ранее абстракций (по своей логической природе процесс, противоположный абстрагированию).

*Обобщение* − выделение в явлениях общих черт, т.е. подытоживание исследования.

При использовании методов сравнения устанавливаются общие признаки явлений, позволяющие объединить их в одну смысловую группу. Обобщение тем убедительнее, чем большее количество существенных признаков явлений подвергалось сравнению.

*Моделирование* — это исследование процессов и явле­ний при помощи их реальных или идеальных моделей.

*Индукция* и *дедукция* −логические методы обобщения полученных эмпирическим путем данных. Индуктивный метод предполагает движение мысли от частных суждений к общему выводу, дедуктивный — от общего суждения к частному выводу.

К эмпирическим (практическим) методам исследования относятся: методы сбора и накопления данных (наблюдение, беседа, анкетирование, тестирование и др.); методы контро­ля и измерения (шкалирование, срезы, тесты); методы обра­ботки данных (математические, статистические, графиче­ские, табличные); методы оценивания (самооценка, рейтинг, педагогический консилиум); методы внедрения результатов исследования в педагогическую практику (эксперимент, опытное обучение, масштабное внедрение) и т. д.

Рассмотрим более подробно некоторые из этих методов.

*Наблюдение* − метод исследования, рассчитанный на непосредственное получение нужной информации через органы чувств (целенаправленное, систематическое изуче­ние определенного педагогического явления). Наблюдение наряду с самонаблюдением является основным исследова­тельским методом.

Наблюдение имеет ряд существенных черт, которые от­личают его от обыденного восприятия человеком происхо­дящих событий. Основными из них являются:

− целенаправленность;

− аналитический характер. Из общей картины наблюда­тель выделяет отдельные стороны, элементы, связи, кото­рые анализируются, оцениваются и объясняются;

− комплексность. Следует не выпускать из поля зрения ни одной существенной стороны наблюдаемого;

− систематичность. Необходимо не ограничиваться разо­вым «снимком» наблюдаемого, а на основе более или ме­нее продолжительных (пролонгированных) исследований выявлять статистически устойчивые связи и отношения, обнаруживать изменение и развитие наблюдаемого за оп­ределенный период.

Виды наблюдений различаются по следующим призна­кам: по временной организации − непрерывное и дискрет­ное (в отдельные промежутки времени); по объему − широкое (сплошное), когда фиксируются все доступные осо­бенности поведения наблюдаемых в целом, и узкоспеци­альное (выборочное), направленное на выявление отдель­ных сторон явления или отдельных объектов; по способу получения сведений − непосредственное (прямое) и кос­венное (опосредованное). При прямом наблюдении иссле­дователь регистрирует увиденные факты, при косвенном наблюдается не сам предмет или процесс, а его результат.

Наблюдение может быть также включенным и невклю­ченным (по типу связи наблюдателя и наблюдаемого). Включенное наблюдение предполагает, что исследователь сам является членом группы, поведение которой рассматри­вается. Если при этом он маскируется, а цели наблюдения скрываются, порождаются серьезные этические проблемы. В невключенном наблюдении позиция исследователя открыта, он наблюдает за происходящим со стороны.

По условиям проведения наблюдения бывают полевые. (в естественных условиях) и лабораторные (с применением специального оборудования).

Существуют и другие виды наблюдения в зависимости от того, каши признак заложен в основу исследования.

Как и любой метод, наблюдение имеет свои позитивные и негативные стороны.

Достоинства наблюдения заключается в том, что оно позволяет изучить предмет:

− в целостности;

− в естественном функционировании;

− в многогранных связях и проявлениях.

Недостатки наблюдения состоят в том, что этот метод не позволяет:

− активно вмешиваться в изучаемый процесс, изменять его или намеренно создавать определенные ситуации;

− наблюдать одновременно за большим количеством яв­лений, лиц;

− охватить некоторые труднодоступные явления, процессы;

− избежать вероятности ошибок, связанных с личностью наблюдателя;

− делать точные замеры.

*Беседа* в качестве метода научного исследования дает возможность выяснить мнение, отношение воспитателей и воспитуемых к тем или иным педагогическим фактам и явлениям. Беседа применяется как самостоятельный или как дополнительный метод исследования в целях получения необходимой информации или разъяснения по поводу того, что не было понято при наблюдении. В силу этого данные, полученные с помощью беседы, более объективны.

Исследователь, проводящий беседу, должен уметь вызвать собеседника на откровенность, четко ставить вопросы, которые должны быть тактичными, при этом нецелесообразна постановка вопросов «в лоб». Беседа проводится по заранее намеченному плану, в свободной форме, без записывания ответов собеседника. Разновидностью беседы является интервьюирование.

При интервьюировании исследователь придерживается заранее намеченных вопросов, задаваемых в определенной, последовательности. Ответы при этом можно открыто фик­сировать.

Рассмотренные выше методы исследования при всех их положительных сторонах обладают существенным недо­статком: с их помощью ученый получает сравнительно ог­раниченное количество данных, причем эти данные не но­сят достаточно представительного характера, то есть относятся к небольшому числу обследуемых объектов. Между тем нередко возникает необходимость провести массовое изучение тех или иных вопросов. В этих случаях используется анкетирование.

*Анкетирование* − метод массового сбора материала с помощью специально разработанных опросных листов (анкет). Применяются различные типы анкет:

− открытые, требующие самостоятельного конструирования ответа, и закрытые, в которых необходимо выбирать один из готовых ответов;

− полузакрытые (полуоткрытые), когда даются готовые ответы и можно добавлять собственные;

− именные, предлагающие указывать фамилию испы­туемого, и анонимные − без указания автора ответов;

− полные и урезанные;

− пропедевтические и контрольные и т.д.

*Тестирование* − метод педагогического исследования с использованием тестов.

Тест (от англ. test − проба, испытание, исследование) − стандартизированные задания, результат выполнения которых позволяет измерять некоторые психофизиологические и личностные характеристики, а также знания, умения и навыки испытуемого.

Тест выступает в качестве измерительного инструмента, поэтому он должен удовлетворять строгим и ясным требова­ниям. Это ни в коей мере не случайно подобранный набор вопросов. Качество теста определяется надежностью (устой­чивостью результатов тестирования), валидностью (соответ­ствием теста целям диагностики), дифференцирующей си­лой заданий (способностью теста подразделять тестируемых по степени выраженности исследуемой характеристики).

*Педагогический эксперимент* — преднамеренное внесе­ние изменений в процесс воспитания и обучения, глубокий качественный анализ и количественное измерение полу­ченных результатов.

Как и наблюдение, педагогический эксперимент счита­ется базовым исследовательским методом. Но если при на­блюдении испытатель пассивно ждет проявления интере­сующих его процессов, то в эксперименте он сам создает необходимые условия, чтобы вызвать эти процессы.

Существуют два вида эксперимента: лабораторный и естественный. Лабораторным является эксперимент, кото­рый проводятся в искусственно созданных условиях.

Естественный эксперимент проводится в обычной об­становке. Он исключает то напряжение, которое возникает у испытуемого, знающего, что над ним экспериментируют.

В зависимости от характера решаемых исследователь­ских задач и лабораторный, и естественный эксперименты могут быть констатирующими или формирующими. Кон­статирующий эксперимент выявляет наличное состояние (до формирующего эксперимента).

Формирующий (обучающий, преобразующий) экспери­мент — это активное формирование какой-либо установки.

К педагогическому эксперименту предъявляются опреде­ленные требования. Во-первых, он не должен допускать рис­ка для здоровья участников эксперимента. Во-вторых, его нельзя проводить с заведомо отрицательным результатом..

Изучение документов также является методом педагоги­ческого исследования. Документом называется специально созданный человеком предмет, предназначенный для передачи или хранения информации.

По форме фиксации информации существуют следующие документы:

− письменные (содержат в основном буквенный текст); к ним относятся классные журналы, дневники, медицинские карты, тетради учащихся, рабочие (календарные) планы преподавателей, учебные планы, протоколы собраний, программы, контрольные работы и др.;

− статистические (информация в основном цифровая);

− иконографические (кино- и фотодокументы, картины)

− фонетические (магнитофонные записи, грампластинки, кассеты);

− технические (чертежи, поделки, техническое творчество).

К методам педагогического исследования также относятся изучение и обобщение передового педагогического опыта. Этот метод направлен на анализ состояния практики, элементов нового, эффективного в деятельности педагогических работников.

M.Н. Скаткин выделяет два вида передового опыта: педагогическое мастерство и новаторство.

*Педагогическое мастерство* состоит в рациональном использовании рекомендаций науки и практики.

*Новаторство* представляет собой собственные методические находки, новые наработки.

*Шкалирование* — это превращение качественных факторов в количественные ряды.

Такое преобразование дает возможность, например, качества личности изобразить в виде шкалы. Шкалирование, при котором оцениваются качества личности с помощью компетентных лиц, называется рейтингом.

К методам научного исследования относится также метод обобщения независимых характеристик, предполагающий выявление и анализ мнений, полученных от различ­ных людей, а также метод педагогического консилиума, то есть обсуждение результатов изучения уровня воспитания школьников и совместная выработка средств преодоления недостатков.

В последние годы все большее распространение получает социометрический метод, который позволяет установит социально-психологические взаимоотношения членов какой-либо группы в количественных параметрах. Этот метод дает возможность оценивать структуру малых групп и статус отдельной личности в группе, поэтому метод назы­вается также методом структурного анализа коллектива.

Особое положение занимают математические, методы и методы статистической обработки исследовательского ма­териала.

Математические и статистические приемы в педагогике используются для обработки полученных с помощью опро­са и эксперимента данных, а также для установления коли­чественных зависимостей между изучаемыми явлениями. Они дают возможность оценить результаты работы, повы­шают надежность выводов, дают основания для теорети­ческих обобщений.

Таковы наиболее важные методы исследования, приме­няемые в педагогике. Каждый из них выполняет свою спе­цифическую роль и помогает изучению лишь отдельной стороны педагогического процесса. Для всестороннего изу­чения применяются методы исследования в совокупности.

### 2.4. Структура и логика научно-педагогического исследования

Программа исследования, как правило, включает семь этапов.

*1 этап*. Знакомство с проблемой исследования. Обосно­вание его актуальности, уровня разработанности пробле­мы. Определение цели, задач, объекта и предмета исследо­вания.

Научная проблема выражает основное противоречие, которое должно быть разрешено средствами науки. Обо­снование актуальности исследования включает указание на необходимость, а также своевременность изучения и реше­ния проблемы для дальнейшего развития педагогической теории и практики.

Решение проблемы составляет цель исследования. Цель представляет собой замысел экспериментатора, научный, ре­зультат, который должен быть подучен в итоге его работы.

Объект — это то, на что направлен процесс познания. Объектом может быть все то, что явно или неявно содержит в себе противоречие и порождает проблемную ситуацию.

Предмет исследования — часть, отдельная сторона объекта. Это наиболее значимые с практической или тео­ретической точки зрения свойства, особенности объекта, которые подлежат непосредственному изучению.

В соответствии с целью, объектом и предметом иссле­дования определяются исследовательские задачи, которые, как правило, направлены на проверку гипотезы.

*2 этап*. Выбор методологии: исходной концепции, опорных теоретических положений, методов познания, единого замысла, определяющего ход и предполагаемые результаты эксперимента, исследовательского подхода. При изучении современных педагогических проблем реа­лизуются системный, комплексный, целостный, личност­ный, деятельностный, сущностный и другие подходы.

*3 этап.* Построение гипотезы исследования. Гипотеза исследования — это научно обоснованное предположение, нуждающееся в дальнейшей эксперимен­тальной и теоретической проверке.

*4 этап*. Выбор методов исследования. Проведение кон­статирующего эксперимента с целью установления исход­ного состояния предмета исследования.

*5 этап*. Организация и проведение *преобразующего экс­перимента*.

Такой эксперимент представляет собой научно постав­ленный опыт изменения педагогической действительности в точно учитываемых условиях.

*6 этап*. Анализ, интерпретация и оформление результа­тов исследования. Формулирование выводов, создание тео­ретических положений. Теорией становится фактически всякая доказанная гипотеза, применимая в различных ус­ловиях (если она относится к общим, фундаментальным, а не частным вопросам).

*7 этап*. Выработка практических рекомендаций.

❓ **Вопросы и задания для самопроверки**

1. Что изучает методология?

2. Охарактеризуйте уровни методологии.

3. Какие методы исследования относятся к эмпирическим, а какие к теоретическим?

4. В чем сущность педагогического наблюдения?

5. Какова логика педагогического исследования, его основные этапы?

🕮 **Литература**

*Основная*

1. Краевский В.В. Методология педагогики. Чебоксары, 2001.

2. Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособ. 4-е изд. М., 2002.

3. Подласый И.П. Педагогика: Учебник: В 2 кн. Кн. 1. Общие основы. Процесс обучения. М., 2002.

*Дополнительная*

1. Герасимов И.Г. Структура научного исследования. М., 1985.

2. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. М., 1982.

3. Краевский В,В., Полонский В.М. Методология для педагога: теория и практика. Волгоград, 2001.

4. Скалова Я. Методология и методы педагогических исследова­ний. М., 1989.

5. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических иссле­дований. М., 1986.

## Лекция 3. Развитие личности как педагогическая проблема

### 3.1. Биологическое и социальное в развитии человека и формировании его личности

Одной из сложных и ключевых проблем педагогической теории и практики является проблема личности, ее развития, формирования и социализации, Данная проблема имеет различные аспекты, поэтому рассматривается многими науками: философией, социологией, физиологией, анатомией, психологией и др.

Педагогика изучает и выявляет наиболее эффективные условия для развития, формирования и социализации лич­ности в процессе обучения и воспитания.

Но прежде чем рассматривать эти условия, обратимся к основным понятиям по теме. Таковыми являются человек личность, индивид, индивидуальность. Какой смысл вкладывается в каждое из них?

*Человек* − это живое существо, обладающее даром мышления и речи, способностью создавать орудия и пользоваться ими в процессе труда, он представляет собой единство физического и духовного, природного и социального, наследственного и приобретенного.

*Личностью* принято считать человеческий индивид как продукт общественного развития, субъект труда, общения и познания, детерминированный конкретно-историческими условиями жизни общества.

Понятие *индивид* предполагает лишь принадлежность к человеческому роду и не включает конкретных социальных или психологических характеристик. В то же время понятие индивидуальность обозначает совокупность унаследованных и выработанных в процессе онтогенеза физических и психических особенностей, отличающих данного индивида от всех остальных. Проявляется индиви­дуальность в чертах характера и темперамента, в эмоцио­нальной, интеллектуальной и волевой сферах, в интересах, потребностях и способностях человека.

Сопоставляя понятия «человек», «индивид», «лич­ность», «индивидуальность», ученые утверждают, что ин­дивидом рождаются, личностью становятся, а собствен­ную индивидуальность отстаивают.

Следует также различать утвердившиеся в философии, психологии, педагогике понятия «развитие», «формирова­ние» и «социализация» личности.

Что же понимают под развитием?

Прежде всего, следует отметить, что развитие — это универсальное общее свойство природы, общества и чело­века. В природе происходит постепенное и скачкообразное развитие, в обществе — эволюционное и революционное. В развитии, свойственном человеку, выделяют филогенез (историческое развитие человека) и онтогенез (развитие от рождения до смерти индивида).

В философской, психологической, педагогической лите­ратуре даются разные дефиниции этого понятая. В «Фило­софской энциклопедий» развитие определяется как высший тип движения, изменения материи и сознания, переход от одного качественного состояния к другому, от старого к новому.

В психологии термин «развитие» традиционно употреб­ляется тогда, когда речь идет о каком-либо изменении: прогрессивном (усложнение структуры) или регрессивном (упрощение структуры). Например, развитие памяти, вни­мания, чувственной сферы и др.

В педагогике под развитием подразумевают количе­ственно-качественные изменения личности при переходе от одной возрастной ступени к другой.

В течение жизни человека происходит его биологиче­ское и социальное развитие.

Таким образом, *развитие* − это процесс количествен­ных и качественных изменений в организме, психике, ин­теллектуальной и духовной сфере человека, обусловленный влиянием внешних и внутренних, управляемых и неуправляемых факторов.

Биологическое развитие связано с изменениями:

− морфологическими (роста, веса, объема);

− биохимическими (состава крови, костей, мышц);

− физиологическими (пищеварения, кровообращения, полового развития и созревания).

Социальное развитие связано с изменениями:

− психическими (совершенствованием памяти, мышле­ния, воли, характера);

− духовными (нравственным становлением, изменения ем сознания);

− интеллектуальными (углублением и расширением знаний, интеллектуальным ростом).

Обычно, если происходит морфологическое, физиологическое, психическое изменение, то употребляется термин «развитие», если нравственное, духовное − термин «формирование».

Таким образом, человеку появляясь на свет существом почти исключительно биологическим, в процессе развития превращается в существо социальное, в личность как субъект отношений и общественной деятельности. При этом развитие не сводится к простому накоплению количе­ственных изменений и прямолинейному поступательному движений от низшего уровня организации к высшему. Ха­рактерная особенность этого процесса − диалектический переход количественных изменений в качественные преоб­разования физических, психических и духовных характеристик личности.

В последнее время в педагогике кроме понятий «развитие», «формирование» личности широкое распространение получило понятие *«социализация»* личности. Под cоциализацией подразумевают взаимодействие человека с обществом, в процессе которого происходит интеграция личности в социальную среду, приспособление (адаптация) к ней. Социализацию определяют также как усвоение человеком ценностей, норм, установок, образцов поведения, присущих в данное время данному обществу, социальной общности, группе, и воспроизводство им социальных связей и социального опыта. Социализация длится на протяжении всей жизни и происходит в условиях как стихийного, так и целенаправленного взаимодействия человека со средой. Сознательно контролируемая социализация осуще­ствляется в процессе воспитания. Воспитание упорядочи­вает поток идущих на личность влияний и создает условия для ускорения социализации. (Более подробно процесс со­циализации будет раскрыт далее.)

### 3.2. Движущие силы и основные закономерности развития личности

Движущими силами развития личности являются про­тиворечия, внутренне присущие этому процессу. *Противо­речия* − это столкнувшиеся в конфликте противоположные начала.

Выделяют внутренние и внешние, общие и индивиду­альные противоречия.

*Внутренние противоречия* возникают на почве несогла­сия с собой и выражаются в индивидуальных побуждениях человека. Например, противоречие между возрастающими требованиями человека к себе, своему организму и тем по­тенциалом, которым человек располагает.

*Внешние противоречия* стимулируются силами извне, отношениями человека с другими людьми, обществом, природой, Например, противоречие между требованием, предъявляемым учебным заведением, и желанием учаще­гося.

*Общие (универсальные) противоречия* обусловливают развитие каждого человека и всех людей. Например, противоречия между материальными и духовными потребностями и реальными возможностями их удовлетво­рения, возникающими в результате воздействия объек­тивных факторов.

*Индивидуальные противоречия* характерны для отдель­но взятого человека.

Разрешение противоречий происходит через более вы­сокие уровни деятельности. Когда потребность удовлетво­ряется, противоречие снимается. В результате человек переходит на более высокую ступень своего развития. Но удовлетворенная потребность рождает новую потребность, более высокого порядка. Одно противоречие сменяется другим, и процесс продолжается.

Изучая развитие человека, исследователи установили ряд важных зависимостей, выражающих закономерные связи между процессом развития и его результатами, с од­ной стороны, и причинами, влияющими на них, − с дру­гой. К числу основных относятся *закономерности*, опреде­ляющие, что развитие человека:

− детерминировано внутренними и внешними условиями;

− обусловлено мерой его собственной активности, на­правленной на самосовершенствование, участие в деятель­ности и общении;

− детерминировано типом ведущей деятельности;

− зависит от содержания и мотивов деятельности, в которой он участвует;

− обусловлено взаимодействием многих факторов: на­следственностью, средой (социальной, биогенной, абио­генной), воспитанием (большим количеством видов на­правленного воздействия общества на формирование личности), собственной практической деятельностью чело­века. Эти факторы действуют не порознь, а вместе на сложную структуру развития личности (Б.Г. Ананьев).

Рассмотрим более подробно влияние различных факто­ров на формирование личности.

### 3.3. Факторы, влияющие на формирование личности

На формирование человеческой личности оказывают влияние внешние и внутренние, биологические и соци­альные факторы. Фактор (от лат. factor − делающий, про­изводящий) − движущая сила, причина какого-либо про­цесса, явления (С.И. Ожегов).

К *внутренним факторам* относится собственная актив­ность личности, порождаемая противоречиями, интереса­ми и другими мотивами, реализуемая в самовоспитания, а также в деятельности и общении.

К *внешним факторам* относятся макросреда, мезо- и микросреда природная и социальная, воспитание в широ­ком и узком социальном и педагогическом смысле.

Среда и воспитание − это *социальные факторы*, тогда как наследственность *биологический фактор*.

Издавна ведутся дискуссии среди философов, социоло­гов, психологов и педагогов о соотношении биологических и социальных факторов, о приоритетном значении тех или иных в развитии личности человека.

Одни из них утверждают, что человек, его сознание, способности, интересы и потребности определяются на­следственностью (Э. Торндайк, Д. Дьюи, А. Кобс и др.). Представители этого направления возводят наследствен­ные факторы (биологические) в абсолют и отрицают роль среды и воспитания (социальные факторы) в развитии лич­ности. Они ошибочно переносят достижения биологиче­ской науки о наследственности растений и животных на человеческий организм. Речь идет о приоритете врожден­ных способностей.

Другие ученые считают, что развитие целиком зависит от влияния социальных факторов (Дж. Локк, Ж.Ж. Руссо, К.А. Гельвеции и др.) Они отрицают генетическую предрасположенность человека и утверждают, что ребенок от рождения − «чистая доска, на которой можно все напи­сать», т.е. развитие зависит от воспитания и среды. Некоторые ученые (Д. Дидро) полагают, что развитие определяется равным сочетанием влияния биологических и социальных факторов.

К.Д. Ушинский утверждал, что личностью человек ста­новится не только под влиянием наследственности, среды и воспитания, но и в результате собственной деятельности, обеспечивающей формирование и совершенствование личностных качеств. Человек − не только продукт наследственности и обстоятельств, в которых проходит его жизнь, но и активный участник изменения, улучшения вне­шних факторов. Изменяя их, человек изменяет и самого себя.

Рассмотрим более подробно сущностную сторону влияния ведущих факторов на развитие и формирование личности.

Некоторые авторы, как отмечено выше, определяющую роль отводят биологическому фактору − наследственности. *Наследственность* − свойство организмов передавать от родителей к детям определенные качества и особенности. Наследственность обусловлена генами (в переводе с греческого «ген» означает «рождающий»). Наукой доказано, что свойства организма зашифрованы в своеобразном генном коде, хранящем и передающем всю информацию о свойствах организма. Генетика расшифровала наследственную программу развития человека. Установлено, что именно наследственностью обусловлено то общее, что делает человека человеком, и то отличное, что делает людей столь непохожими друг на друга.

Что же человек наследует?

По наследству от родителей к детям передаются:

− *анатомо-физиологическая структура*, отражают видовые признаки индивида как представителя человеческого рода (Homo sapiens): задатки речи, прямохождения, мышления, трудовой деятельности;

− *физические данные*: внешние расовые признаки, особенности телосложения, конституции, черты лица, цвет волос, глаз, кожи;

− *физиологические особенности*: обмен веществ, apтериальное давление и группа крови, резус-фактор, стадии созревания организма;

− *особенности нервной системы*: строение коры головного мозга и его периферических аппаратов (зрительного, слухового, обонятельного и др.), своеобразие нервных процессов, обусловливающее характер и определенный тип высшей нервной деятельности;

− *аномалии в развитии организма*: дальтонизм (частичная цветовая слепота), «заячья губа», «волчья пасть»;

− *предрасположенность к некоторым заболеваниям наследственного характера*: гемофилии (болезни крови), сахарному диабету, шизофрении, эндокринным paccтройствам (карликовости и др.).

Необходимо отличать *врожденные особенности* человека, связанные с изменением генотипа, от приобретении которые явились следствием неблагоприятных жизненные условия. Например, осложнений после болезни, физических травм или недосмотра при развитии ребенка, нарушения режима питания, труда, закаливания организма и т. д. Отклонение или изменение психики может наступать в результате субъективных факторов: испуга, сильных нервных потрясений, пьянства и аморальных поступков родителей, других отрицательных явлений. *Приобретенные изменения не наследуются*. Если не изменен генотип, то *не наследуются также некоторые врожденные индивидуальные особенности человека, связанные с его внутриутробным развитием*. К ним относятся многие аномалии, вызываемые такими причинами, как интоксикация, облучение, влияние алкоголя, родовые травмы и пр.

Чрезвычайно важен вопрос, наследуются ли интеллек­туальные, специальные и моральные качества? А также, что передается детям: готовые *способности* к определенно­му виду деятельности или только задатки?

Установлено, что наследуются только задатки. *Задатки* − это анатомо-физиологические особенности организма, яв­ляющиеся предпосылками развития способностей. Задатки обеспечивают предрасположенность к той или иной дея­тельности.

Различают задатки двух видов: .

− общечеловеческие (строение мозга, центральной не­рвной системы, рецепторов);

− индивидуальные (типологические свойства нервной системы, от которых зависит скорость образования времен­ных связей, их прочность, сила сосредоточенного внима­ния, умственная работоспособность; особенности строения анализаторов, отдельных областей коры головного мозга, органов и др.).

*Способности* − индивидуальные особенности личнос­ти, являющиеся субъективными условиями успешного осу­ществления определенного рода деятельности. Способности не сводятся к знаниям, умениям и навыкам. Они проявля­ются в быстроте, глубине и прочности овладения способа­ми и приемами деятельности. Высокий уровень развития способностей − талант, гениальность.

Некоторые ученые придерживаются концепции врожден­ных способностей (С. Берт, X. Айзенк и др.). Большинство отечественных специалистов − физиологов, психологов, педагогов − рассматривают способности как прижизнен­ные образования, формирующиеся в процессе жизнедея­тельности и в результате воспитания. Передаются не спо­собности, а только задатки.

Унаследованные человеком задатки могут быть или реа­лизованными, или нет. Будучи индивидуально-природной основой способностей, задатка являются важным, но недо­статочным условием их развития. При отсутствии соответ­ствующих внешних факторов и адекватной деятельности способности могут не развиться даже при наличии соот­ветствующих задатков. И наоборот, ранние достижения могут свидетельствовать не об особых способностях, а, скорее, об адекватной имеющимся задаткам организации деятельности и воспитания.

Особенно острые дискуссии вызывает вопрос о насле­довании способностей к интеллектуальной (познаватель­ной, учебной) деятельности.

Одни ученые считают, что все люди получают от при­роды высокие потенциальные возможности для развития своих умственных и познавательных сил и способны прак­тически к неограниченному духовному развитию. Имею­щиеся различия в типах высшей нервной деятельности из­меняют лишь протекание мыслительных процессов, но не предопределяют качества и уровня самой интеллектуаль­ной деятельности. Эти ученые не согласны с мнением, что уровень интеллекта передается от родителей к детям. Вме­сте с тем они признают, что наследственность может не­благоприятно влиять на развитие интеллектуальных спо­собностей. Отрицательную предрасположенность создают клетки головного мозга у детей алкоголиков, нарушенные генетические структуры у наркоманов, некоторые психи­ческие заболевания.

Другая группа ученых считает доказанным фактом на­личие интеллектуального неравенства людей. Его причи­ной признают биологическую наследственность. Отсюда вывод: интеллектуальные способности остаются неизмен­ными, постоянными.

Понимание процесса передачи интеллектуальных задатков является очень важным, так как предопределяет практические пути воспитания и обучения людей. Современная педа­гогика акцентирует внимание не на выявлении различий и приспособлении к ним воспитания, а на создании условий для развития имеющихся у каждого человека задатков.

Важный, является вопрос о наследовании специальных задатков и моральных качеств. *Специальными* называются задатки к определенному виду деятельности. К специаль­ным относятся музыкальные, художественные, математи­ческие, лингвистические, спортивные и другие наклоннос­ти. Установлено, что люди, обладающие специальными задатками, достигают более высоких результатов, продви­гаются более быстрыми темпами в соответствующей обла­сти деятельности. Это может проявляться уже в раннем возрасте, если созданы необходимые условия.

Специальные задатки наследуются. В истории человечества встречалось немало потомственных дарований. Известно, например, что у И.С. Баха в пяти поколениях его предков насчитывалось 18 известных музыкантов. Много та­лантливых людей было в роду Ч. Дарвина.

Особенно значимым является вопрос о наследовании нравственных качеств и психики. Долгое время господ­ствовало утверждение, что психические качества не насле­дуются, а приобретаются в процессе взаимодействия орга­низма с внешней средой. Социальная сущность личности, ее нравственные основы формируются только прижизненно.

Считалось, что человек рождается ни злым, ни добрым, ни скупым, ни щедрым. Дети не наследуют моральных ка­честв своих родителей, в генетических программах челове­ка не заложена информация о социальном поведении. Ка­ким станет человек, зависит от среды и воспитания.

В то же время такие видные ученые, как М. Монтессори, К. Лоренц, Э. Фромм, утверждают, что мораль человека биологически обусловлена. От поколения к поколению пе­редаются нравственные качества, поведение, привычки и даже поступки как положительные, так и отрицательные («яблоко от яблони недалеко падает»). Основанием для та­ких выводов служат данные, полученные при изучении по­ведения человека и животных. Согласно учению И.П. Пав­лова, и животным, и человеку присущи инстинкты и рефлексы, которые наследуются. Поведение высокоорганизованных живых существ «ряде случаев является инстинктивным, рефлекторным, основывающимся не на высшем сознании, на простейших биологических рефлексах. Значит, мо­ральные качества, поведение может наследоваться.

Вопрос этот очень сложный, ответственный. В последнее время позицию о генной обусловленности нравствен­ности и социального поведения человека занимают отече­ственные ученые (П.К. Анохин, Н.М, Амосов и др.).

Кроме наследственности определяющим фактором раз­витая личности является среда. *Среда* − эта реальная дей­ствительность, в условиях которой происходит развитие человека. На формирование личности влияет географиче­ская, национальна», школьная, семейная; социальная среда. К последней относятся такие характеристики, как обще­ственный строй, система производственных отношений» материальные условия жизни, характер протекания производственных и социальных процессов и пр.

Дискуссионным остается вопрос о том, среда или наследственность оказывает большее влияние на развитие человека. Французский философ К.А. Гельвеций считал, что все люди от рождения обладают одинаковым потенциалом для умственного и нравственного развития, а различия в психических особенностях объясняются исключительно влиянием среды и воспитательными воздействиями. Реаль­ная действительность понимается в этом случае метафизи­чески, она фатально предопределяет судьбу человека. Ин­дивидуум рассматривается как пассивный объект влияния обстоятельств.

Таким образом, всеми учеными признается влияние сре­да на формирование человека. Не совпадают лишь их оцен­ка степени такого влияния на формирование личности. Это связано с тем, что абстрактной среды не существует. Есть конкретный общественный строй, конкретное ближнее и дальнее окружение человека, конкретные условия жизни. Понятно, что более высокий уровень развития достигается в той среде, где созданы благоприятные условия.

Важным фактором, влияющим на развитие человека, яв­ляется общение. *Общение* − это одна из универсальных форм активности личности (наряду с познанием, трудом, игрой), проявляющаяся в установлении и развитии контактов между людьми, в формировании межличностных отно­шений.

Личность формируется только в общении, взаимодей­ствии с другими людьми. Вне человеческого общества ду­ховное, социальное, психическое развитие происходить не может.

Кроме перечисленных выше важным фактором, оказы­вающим влияние на формирование личности, является *воспитание*. В широком социальном смысле его нередко отождествляют с социализацией, хота логику их отноше­ний можно было бы охарактеризовать как отношение цело­го к частному. Социализация представляет собой процесс социального развития человека в результате стихийных и организованных воздействий всей совокупности факторов общественного бытия. Большинством исследователей вос­питание рассматривается как один из факторов развития человека, представляющий собой систему целенаправлен­ных формирующих влияний, взаимодействий и взаимоотношений, осуществляемых в различных сферах социального бытия. Воспитание − это процесс целенаправленной и сознательно контролируемой социализации (семейное, религиозное, школьное воспитание), оно выступает своеобразным механизмом управления процессами социализации.

Воспитание позволяет преодолеть или ослабить послед­ствия отрицательных влияний на социализацию, придать ей гуманистическую ориентацию, привлечь научный по­тенциал для прогнозирования и конструирования педагоги­ческой стратегии и тактики. Социальная среда может воз­действовать непреднамеренно, стихийно, воспитатель же целенаправленно руководит развитием в условиях специ­ально организованной воспитательной системы.

Развитие личности возможно только в деятельности. В процессе жизни человек постоянно участвует в самых раз­нообразных видах деятельности: игровой, учебной, позна­вательной, трудовой, общественной, политической, художественной, творческой, спортивной и др.

Выступая как форма бытия и способ существования че­ловека, деятельность:

− обеспечивает создание материальных условий жизни человека;

− способствует удовлетворению естественных челове­ческих потребностей;

содействует познанию и преобразованию окружаю­щего мира;

− является фактором развития духовного мира челове­ка, формой и условием реализации его культурных потреб­ностей;

− дает возможность человеку реализовать свой личностный потенциал, достичь жизненных целей;

− создает условия для самореализации человека в системе общественных отношений.

Следует иметь в виду, что развитие личности при оди­наковых внешних условиях во многом зависит от собствен­ных усилий человека, от той энергии и работоспособности, которые он проявляет в различных видах деятельности.

На развитие личностных качеств большое влияние ока­зывает *коллективная деятельность*. Ученые признают, что, с одной стороны, при определенных условиях коллек­тив нивелирует личность, а, с другой стороны, развитие и проявление индивидуальности возможно только в коллективе. Такая деятельность способствует проявлению творческого потенциала личности, незаменима роль коллектива в формировании идейно-нравственной ориентации личности, ее гражданской позиции, в эмоциональном развитии.

В формировании личности велика роль *самовоспитания*. Оно начинается с осознания и принятия объективной цели как субъективного, желательного мотива своих действий. Субъективная постановка цели поведения порождает сознательное напряжение воли, определение плана деятельности. Осуществление этой цели обеспечивает развитие личности.

Таким образом, процесс и результаты человеческого развития детерминируются как биологическими, так и социальными факторами, которые действуют не изолирован­но, а в комплексе. При разных обстоятельствах различные факторы могут оказывать большее или меньшее влияние на формирование личности. Как считает большинство авторов, в системе факторов если не решающая, то ведущая роль принадлежит воспитанию.

❓**Вопросы и задания для самопроверки**

1. Что такое развитие личности?

2. Назовите движущие силы развития личности,

3. Как соотносятся социализация, воспитание и развитие личности?

4. Какими факторами обусловливается развитие личности?

5. Как влияет деятельность на развитие личности?

🕮 **Литература**

*Основная*

1. Лихачев Б. Педагогика: куре лекций. 3-е изд. М., 1999.

2. Сластенин В.А., Каширин В.П. Психология и педагогика: Учеб. пособ. M., 2001.

3. Харламов И.Ф. Педагогика. Минск, 2001.

*Дополнительная*

1. Воронов В.В. Педагогика в двух словах, (конспект-пособие). 34 изд. М., 1999.

2. Гессен С.И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию. М., 1995.

3. Дубинин Н.П. Что такое человек. М., 1983.

4. Кон И.С. Ребенок и общество. М., 1988.

5. Котова И.В., Шиянов Е.Н. Социализация и воспитание. Ростов-н/Дону, 1997.

## Лекция 4. Образование как многоаспектный феномен

### 4.1. Образование как общечеловеческая ценность

При всей распространенности и, казалось бы, устойчиво­сти понятия «образование», смысл, вкладываемый в него, не однозначен. Обычно выделяют следующие аспекты содер­жательной трактовки этого понятия: образование как обще­человеческая ценность; образование как социокультурный феномен; образование как система; образование как педа­гогический процесс; образование как результат

В аспекте категории ценности образование понимается как общечеловеческая ценность. Начиная с 60-х гг. XX в., когда возрос интерес к проблемам человека, морали, гума­низма, к субъективному фактору в целом, эта категория стала предметом философского осмысления в отечествен­ной науке. Изучает природу ценностей, их место, в реаль­ности и структуре ценностного мира наука *аксиология.*

Термин *«ценность»* используется для обозначения объектов, явлений, их свойств, а также абстрактных идей, воплощающих в себе общественные идеалы и выступаю­щих благодаря этому как эталон должного. Различают предметные и субъективные ценности. Bсe многообразие продуктов человеческой деятельности, общественных от­ношении я включенных в их круг природных явлений выс­тупает в качестве предметных ценностей. *Субъективными ценностями* являются те критерии, образцы, социальные стандарты, которые выступают основаниями оценок. Они закрепляются и функционируют в общественном сознании как идеи, принципы, идеалы, цели деятельности и служат ее ориентирами.

К ценностям относятся только положительно значимые события и явления, связанные с социальным прогрессом. Каждая исторически конкретная общественная формация характеризуется специфическим набором и иерархией цен­ностей, обеспечивающих социальную регуляцию. Усвоение этих ценностей составляет необходимую основу формирова­ния личности и поддержания в обществе принятого порядка.

Основные ценности остаются постоянными на различ­ных этапах развития человечества. Такие ценности, как жизнь, мир, труд, здоровье, любовь, красота, творчество и т.п., несущие в себе гуманистическое начало, выдержали проверку временем на протяжении всей истории человеческого общества. В различные исторические эпохи происходят только их переосмысление и переоценка.

Особую группу составляют педагогические ценности. Их суть определяется спецификой воспитательной и образова­тельной деятельности, ее социальной ролью и созидатель-вымя возможностями. *Педагогическое ценности* представ­ляют собой нормы, регламентирующие педагогическую деятельность и выступающие как познавательно-действую­щая система, которая служит опосредующим и связующим звеном между сложившимся общественным мировоззрени­ем в области образования и деятельностью педагога[[1]](#footnote-1).

Педагогические, так же как в другие ценности, зависят от социальных, политических, экономических отношений в, обществе. Они формируются исторически, представляют собой форму общественного сознания в виде специфиче­ских образов и представлений. С изменением социальных условий жизни, развитием потребностей личности я обще­ства педагогические ценности тоже меняются.

Общечеловеческой ценностью является образование. Этот факт подтверждается правом человека на образование, закрепленным конституциями большинства стран. Pеализация такого права обеспечивается существующими системами образования, в которых находит отражение мировоззренческая обусловленность различных исходных концептуальных позиций.

Образование; в свою очередь, имеет государственную, общественную и личностную ценности.

Государственная ценность образования состоит в том, что оно является нравственным, интеллектуальным, науч­но-техническим, духовно-культурным и экономическим потенциалом государства.

Практически эти предпосылки действительны также для характеристики общественной ценности образования. Хотя не всегда как понимание, так и стремление государ­ства и общества к развитию образования совпадают и дей­ствуют согласованно.

Личностная ценность образования для каждого индиви­да своя. Особенно это относится к собственному образованию, его уровню и качеству.

### 4.2. Образование как социокультурный феномен

Образование — это способ вхождения человека в мир науки и культуры. В процессе образования человек осваи­вает культурные ценности. Культура выступает предпосыл­кой и результатом образования человека. Овладевая культу­рой, человек не только адаптируется к условиям постоянно изменяющегося социума, но и становится способным к ак­тивной деятельности, позволяющей выходить за пределы заданного, развивать собственную субъектность и приум­ножать потенциал мировой цивилизации. Образование яв­ляется необходимым и важным фактором развитая как эко­номики, политики, культуры, так и всего общества. В свою очередь образование развивается под влиянием потребнос­тей общества, т.к. оно всегда выполняет важнейшие обще­ственные функции. От образования зависит действенность всех социально-экономических и других процессов разви­тия общества, наращивание интеллектуального, духовного, социокультурного потенциала страны. Культура и образо­вание выступают в качестве ведущих факторов обществен­ного прогресса я развития цивилизации.

Образование, являясь социокультурным феноменом, вы­полняет ряд функций. Н.В. Бордовская и А.А. Peaн выде­ляют следующие *социокультурные функции образования:*

− один из оптимальных и интенсивных способов вхож­дения человека в мир науки и культуры. Мир сегодня объе­диняет усилия в сфере образования, стремясь воспитать гражданина мира и всей планеты. Интенсивно развивается мировое образовательное пространство. Поэтому в миро­вом сообществе высказываются требования формирования глобальной стратегии образования человека независимо от места или страны его проживания, типа и уровня получе­ния образования и т.д.;

− способ социализации личности и преемственности по­колений. В условиях радикального изменения идеологиче­ских воззрений, социальных представлений, идеалов и бы­тия людей в целом образование позволяет удерживать процесс воспроизводства и передачи исторического и соци­ального опыта, одновременно закрепляя в сознании моло­дого поколения новые политические и экономические реа­лии, новые ориентиры общественного и культурного развития. Именно образование выполняет стабилизиру­ющую функцию и способствует адаптации человека к но­вым жизненным условиям;

− механизм формирования общественной и духовной жизни человека, а также массового духовного сознания. Образовательные и воспитательные учреждения концент­рируют высшие образцы социально-культурной деятельно­сти человека определенной эпохи. Поэтому социальная ценность образования определяется значимостью образо­ванного человека в существе. Гуманистическая ценность образования заключается в возможности развития познава­тельных и духовных потребностей человека. В целостной системе образования всех видов и уровни происходит на­копление в развитие интеллектуального и духовно-нравственного потенциала страны;

− процесс трансляция культурно-оформленных образ­цов поведения и деятельности, а также устоявшихся форм общественной жизни. В процессе обучения и воспитания человек осваивает социокультурные нормы, имеющие кулътурно-историческое значение для развития цивилизации. Осваиваются нормы морали и нравственного поведения человека в социальной группе и на производстве, в семье и общественных местах, а также правила общения, межличностных и деловых контактов.

− способ развития региональных систем и национальных традиций. Специфика населения отдельных районов обус­ловливает характер педагогических задач. Молодежь вклю­чается в духовную жизнь города или села посредством образования. В региональных образовательных системах учитываются запросы разных социокультурных групп на­селения;

− социальный институт, через который передаются и воплощаются базовые культурные ценности и цели разви­тии общества. Социальные институты осуществляют целе­направленную подготовку молодого поколения к самостоя­тельной жизни в современном обществе;

− активный ускоритель культурных перемен и преобра­зований в общественной жизни и отдельном человеке[[2]](#footnote-2).

### 4.3. Образование как система

*Образование как система* − это совокупность преем­ственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов, сеть реализующих их образо­вательных учреждении, органов управления образованием.

Современная система образования нашей страны стро­ится на основании Закона Российской Федерации «Об об­разовании», принятого в 1992 г. (существенные поправки в него внесены в 1996 г.). Закон определил следующие *принципы государственной политики* в области образования:

− гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности, воспитания гражданствен­ности и любви к Родине;

− единство федерального культурного и образовательно­го пространства, защита системой образования нацио­нальных культур и региональных культурных традиций в условиях многонационального государства;

− общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников;

− светский характер образования в государственных, муниципальных образовательных учреждениях;

− свобода и плюрализм в образовании;

− демократический, государственно-общественный ха­рактер управления образованием, автономность образова­тельных учреждений.

Закон определил структуру образовательных учрежде­ний, отличающихся различными характеристиками, преж­де всего по уровню и профессиональному направлению.

В сложившейся системе образования выделяют следую­щие типы образовательных учреждений:

− дошкольные: ясли, детские сады;

− общеобразовательные (начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования): школы, гимназии, лицеи и пр.;

− учреждения начального профессионального (учили­ща), среднего профессионального (техникумы, колледжи), высшего профессионального (институты, университеты, академии) и послевузовского профессионального (аспиран­тура и докторантура, курсы, институты повышения квали­фикации и переподготовки) образования;

− специальные (коррекционные) учреждения для обуча­ющихся с отклонениями в развитии: школы для слабовидя­щих и слепых, слабослышащих и глухих, для детей с про­блемами интеллектуального развития, с проявлениями олигофрении и пр.;

− учреждения дополнительного образования: музыкаль­ные, художественные, спортивные школы, центры творче­ства, станции юных техников, туристов и пр.;

− учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: интернаты, детские дома;

− другие учреждения, осуществляющие образователь­ный процесс.

Образовательные учреждения по организационно-пра­вовым формам могут быть государственными, муници­пальными и негосударственными (частными, учреждения­ми общественных и религиозных организаций).

С учетом потребностей и возможностей личности ис­пользуются разные формы получения образования: в учеб­ном заведении (очные, очно-заочные (вечерние), заочные формы), в форме семейного обучения, самообразования, экстерна.

В соответствии с Законом РФ от 10 июля 1992 г. № 3266-1 «Об образований» (в ред. от 07.07.03)[[3]](#footnote-3) в систему образова­нии наряду с учреждениями входят реализуемые ими обра­зовательные программы и стандарты. Программы опреде­ляют содержание образования определенного уровня и направленности. В Российской Федерации реализуются об­разовательные программы, которые подразделяются на об­щеобразовательные (основные и дополнительные) и про­фессиональные (основные и дополнительные).

Общеобразовательные программы направлены на реше­ние задач формирования общей культуры личности, адап­тации личности к жизни в обществе, на создание основы для осознанного выбора и освоения профессиональных об­разовательных программ.

Профессиональные образовательные программы на­правлены на решение задач последовательного повышения профессионального и общеобразовательного уровней, под­готовку специалистов соответствующей квалификации.

Одна из отличительных особенностей современной сис­темы образования − переход от государственного к государ­ственно-общественному управлению образованием. Сущ­ность такого управления заключается в объединении усилий государства и общества в решения проблем образования.

Государственный характер образования состоит в том, что в стране проводится единая государственная политика в области образования, определяемая Законом РФ «Об обра­зовании». Ее организационной основой является Федераль­ная программа развития образования, которая принимается высшим органом законодательной власти на конкретный промежуток времени. Содержание программы определяет­ся как общими принципами государственной политики, так и объективными данными анализа состояния системы об­разования с учетом тенденций и перспектив ее развития.

Для последовательного проведения государственной политики в сфере образования создаются государствен­ные органы управления образованием; федеральные, рес­публиканские, краевые, областные, автономных регионов, муниципальные. Общее руководство осуществляется Ми­нистерством образования РФ. В регионах управленческие структуры имеют различные названия: министерства, де­партаменты, управления образования.

К компетенции государственных органов управления системой образования относятся:

− разработка образовательных программ и стандартов; стандарты определяют обязательный минимум содержания основных образовательных программ, максимальный объем учебной нагрузки обучающихся, требования к уров­ню подготовки выпускников;

− аккредитация и аттестация учреждений и преподава­телей;

− формирование образовательной инфраструктуры;

− формирование и прогнозирование развития сети образовательных учреждений;

− контроль за исполнением законодательства РФ в бюд­жетной и финансовой сфере в системе образования.

Для современного состояния управления системой об­разования характерен процесс децентрализации. Он состо­ят в том, что федеральные органы разрабатывают страте­гические направления развития, а региональные и местные органы решают конкретные организационные, финансо­вые» кадровые и материальные проблемы.

Наряду с государственными создаются общественные органы управления системой образования, состоящие из представителей учительского и ученического коллективов, родителей, и общественности.

### 4.4. Образование как педагогический процесс

Образование − это педагогический процесс движения к заданной цели путем субъективно-объективных действий обучающих и обучаемых. Становление человека как личности, его формирование в соответствии с общественным идеалом немыслимо вне педагогического процесса (как синоним употребляется понятие «образовательный процесс»).

*Педагогический процесс* − это специально организован­ное взаимодействие педагогов и воспитанников, направ­ленное на решение образовательных, воспитательных и развивающих задач. То есть под педагогическим процессом понимают целостный процесс осуществления воспитания в широком смысле путем обеспечения единства обучения и воспитания в его узком специальном смысле.

По своей сущности педагогический процесс − это про­цесс социальный. Социальный заказ общества выражается в главной цели педагогического процесса — обеспечении всесторонней подготовки людей к успешному решению возложенных на них задач. В педагогическом процессе происходит передача и активное усвоение социального опыта, осуществляется это посредством целенаправленно организуемой деятельности (учебно-познавательной, игро­вой, производственной, художественно-творческой и др.) путем общения воспитателей и воспитуемых, системати­ческого влияния на сознание, волю и эмоции последних.

Определяющими компонентами педагогического про­цесса являются обучение и воспитание, которые ведут к внутренним процессам изменения образованности, воспи­танности и развития личности. В свою очередь процессы обучения и воспитания состоят из определенных, взаимо­связанных процессов: обучение − из преподавания и уче­ния, воспитание − из воспитательных взаимодействий и возникающего при этап процесса самовоспитания.

Основными *функциями педагогического процесса* явля­ются:

− информационная (просвещение воспитанников);

− воспитательная (личностное изменение воспитанни­ков);

− развивающая (всестороннее развитие воспитанников);

− аксиологическая (ценностная» ориентация воспитанников, формирование их отношений к предметам и явлениям);

− социально адаптационная (приспособление воспитан­ников к жизни, в реальных условиях).

*Структуру педагогического процесса* рассматривают с двух позиций: субъектного состава (состава участников педагогического процесса) и процессуального состава.

*Субъектами* педагогического процесса являются *воспи­танники и воспитатели*, состав которых отличается большим разнообразием: воспитанники (от дошкольников до пожилых и старых людей); воспитатели (от родителей, пе­дагогов-профессионалов до средств массовой информации, обычаев, религии, языка, природы и т.д.). Взаимодействие субъектов педагогического процесса имеет своей конечной целью освоение воспитанниками многообразного опыта, накопленного человечеством.

В процессуальной структуре педагогического процесса выделяют следующие компоненты:

− *целевой* (определение целей обучения и воспитания; цель, понимаемая как многоуровневое явление, выступает системообразующим фактором педагогического процесса);

− *содержательный* (разработка содержания образова­ния, отражающего смысл, который вкладывается как в об­щую цель, так и в каждую конкретную задачу);

− *операционно-деятельностный* (процедуры по обуче­нию, воспитанию и взаимодействию участников процесса, деятельность педагогов и воспитуемых в соответствии с определенными принципами, использование средств, форм, методов работой для достижения цеди);

− *эмоционально-мотивационный* (формирование и раз­витие положительных мотивов деятельности воспитателей и воспитанников, установление позитивных эмоциональных отношений между участниками процесса);

− *контрольно-оценочный* (контроль за ходом и результа­тами педагогического процесса на всех уровнях, оценка и самооценка формирования личностных качеств);

− *результативный* (эффективность протекания педагогического процесса, достигнутые сдвиги в соответствия с поставленной целью).

Педагогический процесс − не просто совокупность субъектного и процессуального состава, это сложная, динамично развивающаяся, целостная система, обладающая новыми качественными характеристиками, не содержащимися в образующих ее компонентах. Целостному педагогическому процессу присуще внутреннее единство составляющих его компонентов, их гармоническое взаимодействие.

Педагогическому процессу свойственно движение, преодоление противоречий, образование нового качества.

Поступательное движение педагогического процесса осуществляется в результате научно обоснованного разрешения объективных и субъективных (являющихся след­ствием ошибочных педагогических решений) *педагогиче­ских противоречий*. Противоречия являются движущей силой, источником функционирования и развития педаго­гического процесса.

Педагогический процесс имеет свои особые закономер­ности. Они определяются как объективно существующие, повторяющиеся, устойчивые, существенные связи между явлениями, отдельными сторонами педагогического про­цесса.

Среди общих закономерностей педагогического процес­са И.П. Подласый выделяет следующие:

− *динамика педагогического процесса*. В педагогическом процессе величина всех последующих изменений зависит от величины изменений на предыдущем этапе. Чем выше имеющиеся достижения, тем весомее результат. Это зна­чит, что педагогический процесс как развивающееся взаи­модействие между педагогами и воспитуемыми имеет по­степенный, «ступенчатый» характер. Следствие действия закона: тот ученик обладает более высокими общими дости­жениями, у которого лучшие промежуточные результаты;

− *развитие личности в педагогическом процессе*. Педа­гогический процесс способствует развитию личности. Тем­пы и достигнутый уровень личностного развития зависят от наследственности, воспитательной и учебной среды, включения в учебно-воспитательную деятельность, приме­няемых средств и способов педагогического воздействия;

− *управление учебно-воспитательным процессом*. Эффективность педагогического процесса зависит от интен­сивности обратных связей между воспитуемыми и педаго­гами, а также от величины, характера и обоснованности корректирующих воздействий на воспитуемых;

− *стимулирование*. Продуктивность педагогического процесса зависит от действия внутренних стимулов (моти­вов) учебно-воспитательной деятельности, интенсивности, характера своевременности внешних (общественных, пе­дагогических, моральных, материальных и др.) стимулов;

− *единство чувственного, логического и практического в педагогическом процессе*. Эффективность учебно-воспитательного процесса зависит от интенсивности и качества чувственного восприятия, логического осмысления полученного, практического применения осмысленного;

− *единство внешней* (педагогической) и *внутренней* (по­знавательной) *деятельности*. Эффективность педагогиче­ского воздействия зависит от качества как деятельности педагогов, так и от качества собственной учебно-познава­тельной деятельности воспитуемых;

− *обусловленность педагогического процесса*. Течение и результаты учебно-воспитательного процесса зависят от потребностей, а также возможностей (материально-техни­ческих, экономических и др.) личности и общества, усло­вий протекания процесса (морально-психологических, са­нитарно-гигиенических, эстетических и др.)[[4]](#footnote-4).

Из этих и других закономерностей вытекают *принципы педагогического* *процесса* − исходные, ведущие требова­ния к обучению и воспитанию, конкретизируемые в ряде правил, рекомендаций. (Принципы обучения и воспитания будут рассмотрены в соответствующих разделах.)

В любом педагогическом процессе выделяют этапы, т.е. определенную последовательность его развития.

Главными этапами педагогического процесса являются следующие:

− подготовка (подготовительный);

− осуществление (основной);

− анализ результатов (заключительный).

### 4.5. Основные направления реформирования современного образования

В настоящее время в России, как и в других странах ми­рового сообщества, в целях обновления и развития образо­вания проводится его реформирование. Основными на­правлениями реформирования современного образования являются следующие:

− гуманизация образования;

− ориентация на непрерывность обучения;

− междисциплинарная интеграция в технологии образо­вания;

− индустриализация обучения, т.е. его компьютеризация и технологизация;

− переход от преимущественно информационных форм к активным методам и формам обучения с включением эле­ментов проблемности, научного поиска, широким исполь­зованием резервов самостоятельной работы обучающихся;

− перенос акцента с обучающей деятельности препода­вателя на познавательную деятельность ученика;

− переход от жестко регламентированных контролирую­щих, алгоритмизированных способов организации учебно-познавательного процесса и управления этим процессом к развивающим, активизирующим, интенсифицирующим;

− ориентация на развивающие и гражданские функции образования. В проекте развития российской школы под­черкивается, что отдельный и особо важный вопрос − воспитание гражданственности, самостоятельности, лич­ной ответственности, понимания ценности служения обще­ству, солидарности при решении проблем построения де­мократического общества[[5]](#footnote-5).

Складывающиеся в российском образовательном про­странстве направления реформирования современного образования отражают общие мировые тенденции.

❓ **Вопросы и задания для самопроверки**

1. Каковы основные аспекты содержательной трактовки понятия «образование»?

2. Как вы понимаете следующую мысль: культура выступает предпосылкой и результатом образования человека?

3. Охарактеризуйте образование как социальный феномен.

4. Раскройте смысл основных функций современного образова­ния.

5. Каковы этапы построения целостного педагогического процесca?

🕮 **Литература**

*Основная*

1. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: Учебник. СПб., 2000.

2. Педагогика / Под ред. Ю.К. Бабанского. 2-е изд. М., 1988.

3. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник: В 2 кн. Кн. 1. М., 1999.

*Дополнительная*

1. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. М., 1998.

2. Караковский В.А. Стать человеком: Общечеловеческие ценности — основа целостного учебно-воспитательного процесса. М., 1993.

3. Kaптерин П.Ф. Педагогический процесс // Избр. пед. соч. / Под ред. A.M. Арсеньева. М., 1989.

4. Сластенин В.А., Мищенко А.И. Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя. М., 1997.

5. Чернилевский Д.В., Морозов А.В. Креативная педагогика и психология. М., 2001.

# РАЗДЕЛ 2. ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ (ДИДАКТИКА)

## Лекция 5. Сущность процесса обучения

### 5.1. Общее понятие о дидактике

Компонентами целостного педагогического процесса, как отмечено выше, являются обучение и воспитание. Про­текают они в единстве и взаимосвязи. Однако каждый из этих компонентов имеет свои особенности, самостоятель­ное значение, поэтому в педагогике более традиционным является рассмотрение их в отдельности.

Центральное место в структуре педагогического про­цесса занимает процесс обучения, в ходе которого усваива­ются знания, умения и навыки, формируются личностные качества, позволяющие человеку адаптироваться к внешним условиям и проявить свою индивидуальность.

Теоретические основы организации процесса обучения, его закономерности, принципы, методы и т.д. изучает важ­нейшая отрасль педагогики − *дидактика.* В развитие дидактики как науки внесли существенный вклад Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, И.Ф. Гербарт, Д. Дьюи, К Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев, М.А. Данилов, Б.П. Есипов, М.Н. Скаткин, Л.В. Занков и другие ученые.

Термин «(дидактика» происходит от греческих слов «didaktikos» − поучающий и «didasko» − изучающий. Это понятие впервые ввел в научный оборот немецкий педагог Вольфганг Ратке (1571-1635) для обозначения искусства обучения (в курсе лекций «Краткий отчет из дидактики, или искусство обучения Ратихия»).

Великий чешский педагог Ян Амос Коменский в труде «Великая дидактика» назвал эту науку «всеобщим искусст­вом всех учить всему», включив в ее структуру, однако, и воспитание. Немецкий педагог И.Ф. Гербарт в начале XX в. придал дидактике статус целостной теории воспитываю­щего обучения.

По мере развития педагогики дидактика все более кон­центрировала свое внимание на разработке проблем теории обучения. Проблемы воспитания в дидактике самостоятель­но не рассматриваются, хотя ни обучение, ни образование  
без воспитания не существуют. Отсюда следует, что дидак­тика — это педагогическая теория обучения, дающая науч­ное обоснование его содержания, методов и организацион­ных форм[[6]](#footnote-6).

Некоторые авторы вкладывают более широкий смысл в это, понятие.

Дидактика − это наука об обучении и образовании, их целях, содержании, методах, средствах и организационных формах.

В.И. Андреев считает, что и такое определение является недостаточно полным, так как, во-первых, существует не одна, а несколько достаточно обоснованных и эффектив­ных теорий образования и обучения: развивающего, про­блемного, модульного, дифференцированного, компью­терного и других видов и типов обучения. Во-вторых, особенно в последние годы в педагогике все более после­довательно и обстоятельно проводится мысль, что дидакти­ка не заканчивается теорией образования и обучения, а вы­ходит на уровень технологии обучения. Поэтому более полным, считает автор, будет следующее определение: ди­дактика − это наука о теориях образования и технологиях обучения[[7]](#footnote-7).

Дидактика как наука имеет свой предмет. *Предмет ди­дактики* − закономерности и принципы обучения, его цеди, научные основы содержания образования, методы, формы, средства обучения.

Различают общую и частные дидактики. *Общая дидак­тика* исследует процесс обучения вместе с факторами, которые его порождают, условиями, в которых он протекает, а также результатами, к которым он приводит. Она изучает закономерности, анализирует зависимости, обусловливаю­щие ход и результаты процесса обучения, определяет мето­да, организационные формы и средства, обеспечивающие осуществление запланированных целей и решение постав­ленных задач.

*Частные дидактики* изучают закономерности протекания процесса обучения, содержание, формы и методы преподавания различных учебных предметов. Частные дидактики называют методиками преподавания (соответствующего учебного предмета).

Как наука дидактика занимается разработкой проблем:

− для чего учить (цели образования, обучения);

− кого учить (субъекты обучения);

− какие стратегии обучения наиболее эффективны (принципы обучения);

− чему учить (содержание образования, обучения);

− как учить (методы обучения);

− как организовать обучение (формы организации обу­чения);

− какие необходимы средства обучения (учебники, учебные пособия, компьютерные программы, дидактический материал и др.);

− что достигается в результате обучения (критерии и показатели, характеризующие результаты обучения);

− как проконтролировать и оценить результат обучения (методы контроля и оценки результатов обучения).

### 5.2. Обучение как дидактический процесс

Рассмотрение данного вопроса следует начать с выяснения сущности педагогических категорий «обучение» и «процесс обучения». Иногда их рассматривают: как тождественные понятия. Но это не всегда так. Понятие «обучение» определяет явление, тогда как понятие «процесс обучения» (или «учебный процесс») — это развитие процесса во времени и пространстве, последовательная смена его этапов.

Долгое время под процессом обучения в основном понималось только преподавание, т.е. деятельность учителя.

Со временем более широкий смысл стали вкладывать в данное понятие, уделив особое внимание деятельности учащихся.

Процесс обучения − сложный процесс объективной действительности. Он включает в себя большое количе­ство разнообразных связей и отношений множества факто­ров различного порядка и различной природы. Поэтому трудно дать полное и всестороннее его определение. В Российской педагогической энциклопедии под процессом обучения понимается «совместная целенаправленная дея­тельность учителя и учащихся, в ходе которой осуществляются развитие личности, ее образование и воспитание»[[8]](#footnote-8).

Ю.К. Бабанский считает: «Процесс обучения − это целе­направленное взаимодействие преподавателя и учащихся, в ходе которого решаются задачи образования учеников»[[9]](#footnote-9).

Более емкое определение данному понятию дает И.П. Подласый: «Процесс обучения − это специально организован­ный, целеполагаемый и управляемый процесс взаимодей­ствия учителей и учеников, направленный на усвоение знаний, умений, навыков, формирование мировоззрения, развитие умственных сил и потенциальных возможностей обучаемых, зацепление навыков самообразования в соот­ветствия с поставленными целями»[[10]](#footnote-10).

Из всего сказанного можно сделать вывод, что *процесс обучения* − это целенаправленный процесс взаимодей­ствия обучающих к обучаемых, в ходе которого осуществ­ляются образование, воспитание и развитие последних.

Процесс обучения носит двусторонний характер. Он включает в себя две органично взаимосвязанные деятель­ности: п*реподавание* − обучающая деятельность педагога по организации усвоения учебного материала и *учение* − деятельность учащихся по усвоению знании. Связующим звеном между ними служит содержание образования, кото­рое опосредствует совместную деятельность.

В основе обучения лежат знания, умения и навыки, представляющие для преподавателя базовые компоненты содержания данного процесса и воспринимаемые ученика­ми в качестве продуктов усвоения.

Важнейшим элементом учения являются мотивы, т.е. побуждения, которыми ученик руководствуется, осуществ­ляя те или иные учебные действия либо учебную деятель­ность в целом. К учению побуждает множество мотивов различного свойства, каждый из которых выступает не изо­лированно, а во взаимодействии с другими. Среди интел­лектуально-побуждающих мотивов особое место занимают познавательные интересы и потребности. Их развитию способствует высокий уровень обучения с его подлинно научным содержанием и педагогически целесообразной организацией активного и самостоятельного познания.

### 5.3. Функции процесса обучения

Процесс обучения выполняет ряд функций: образова­тельную, развивающую, воспитательную, побудительную и организационную. Они выступают комплексно, но, для того чтобы правильно организовать практическую деятельность, спланировать задачи обучения, их следует рассмот­ришь отдельно.

*Образовательная функция* процесса обучения состоит в том, что она направлена, прежде всего, на формирование званий, умений, навыков, опыта творческой деятельности.

*Знание* − это понимание, сохранение в памяти и воспроизведение фактов, сведений, понятий, правил, законов, теорий, формул, характеристик и т.д.

В процессе обучения научные знания должны стать достоянием личности, войти в структуру ее опыта. Реализация этой функции обеспечивает полноту, систематичность и осознанность знаний, их прочность и действенность. При  
этом учащиеся получают сведения по основам наук и видам деятельности, у них закладываются основы сознатель­ного оперирования полученными знаниями, использования их для решения жизненных задач.

Образовательная функция также предполагает, что обучение направлено не только на получение учащимися знаний, но и на формирование у них умений и навыков.

*Умение* − это способность выполнять некие операции (действия), опираясь на правила. Или: умение − это владение способами применения знаний на практике.

*Навык* − это автоматизированный компонент сознатель­ной деятельности. Другими словами, это умение, доведен­ное до автоматизма, высокой степени совершенства.

Умения образуются в результате упражнений. Для выработки навыков необходимы многократные повторения.

Умения и навыки бывают *общеучебные* и *специальные*. Последние включают в себя специфические для соответствующего учебного предмета и отрасли науки практические умения я навыки. Например, по физике и химии это проведение лабораторных опытов, показ демонстраций; по географии − работа с картой, масштабные измерения, ориентирование с помощью компаса и других приборов; по биологии − работа с гербариями, муляжами, коллекциями, препаратами, микроскопом; по математике − работы с логарифмической линейкой, вычислительными машина­ми, различного типа моделями и др.

Кроме специальных в процессе обучения учащиеся ов­ладевают общеучебными умениями и навыками, которые имеют отношение ко всем предметам. Например, навыка­ми чтения и письма, рациональной организации самостоятельной познавательной деятельности, умениям работы с учебниками, справочниками, библиографическим аппаратом и т.д.

Как уже упоминалось, процесс обучения одновременно с образовательной реализует и воспитательную функцию. *Воспитательная функция* обучения объективно вытекает из самой природы этого социального процесса. Она состоит в том, что в процессе обучения у учащихся складываются взгляды, научное мировоззрение, понимание законов природы, общества и мышления, нравственные и эстетические представления, способность следовать нормам поведения в обществе, соблюдать принятые в нем законы. В процессе обучения формируются также потребности личности, мотивы деятельности, социального поведения, ценности и ценностные ориентации.

Возможностями воспитания располагает, прежде всего, содержание образования. Все учебные предметы имеют тот или иной воспитательный потенциал. Гуманитарные и социально-экономические дисциплины располагают большими возможностями для формирования личностных качеств обучаемых. Содержание дисциплин естественнона­учного цикла способствует формированию мировоззрения, единой картины мира в сознании обучающихся, выработке на этой основе взглядов на жизнь в деятельность.

Воспитательное воздействие в процессе обучения оказы­вает также характер общения учителя и ученика, учащихся между собой, психологический климат в коллективе. Существуют различные стили общения между участниками педагогического процесса: авторитарный, демократический, либеральный. Современная педагогика считает, что опти­мальным является демократический, соединяющий в себе гуманное, уважительное отношение преподавателя к обучающимся, предоставление им известной самостоятельности, привлечение их к организации процесса обучений.

Обучение воспитывает всегда, но не автоматически и иногда не в нужном направления, поэтому реализация воспитательной функции обучения требует при организации учебного процесса, отборе его содержания, выборе форм и методов исходить из правильно понятых задач воспитания. Одновременно с образовательной и воспитательной функциями процесс обучения реализует и *развивающую функцию*. В процессе обучения кроме усвоения знаний, умений и навыков учащимися происходит их развитие. Причем оно осуществляется во всех направлениях: развитии речи, мышления, сенсорной и двигательной сфер личности, эмоционально-волевой и потребностно-мотивационной области. «Обучение ведет за собой развитие» − утверждает один из важных законов психологии, сформулированный Л.С. Выготским. Ему способствует как содержание образования, используемые методы и формы обучения, так и активная, разнообразная, сознательная деятельность обучаемых.

Хотя правильно поставленное обучение всегда развивает, однако эта функция успешнее реализуется при наличии специальной направленности. В теории и практике разработаны особые технологии обучения, преследующие именно цели развития личности. Значительный вклад в создание системы развивающего обучения внесли отечественные ученые П.А. Гальперин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин и др.

И.Я.Гальперин, и Н.Ф.Талызина разработали теорию поэтапного формирования умственных действий. Л.В.Занков обосновал совокупность принципов развития мышления в процессе обучения: увеличение удельного веса тео­ретического материала, обучение в быстром темпе и на высоком уровне трудности, обеспечение осознания учащимися своих учебных действий. A.M.Матюшкин, М.И.Махмутов разработали основы проблемного обучения. И.Я.Лернер и М.Н.Скаткин предложили систему развивающих методов обучения, В.В.Давыдов и Д.Б.Эльконин − концеп­цию содержательного обобщения в обучении, Г.И. Щу­кина − способы активизации познавательной деятельности обучающихся. Д.Кабалевский, И. Волков разработали методическую систему, способствующую развитию эмоциональной сферы, богатства чувств, переживаний от восприятия природы и искусства, окружающих людей.

В настоящее время существует множество технологий, успешно реализующих развивающую функцию обучения (см. лекцию 11).

Кроме образовательной, воспитательной к развивающей некоторые ученые выделяют еще *побудительную* и *органи­зующую* функции обучения. Процесс обучения необходимо строить так, чтобы он побуждал к дальнейшим учебно-познавательным действиям учащихся, организовывал их на познание нового.

Бесспорным является то, что все функции процесса обучения взаимообусловлены и реализуются во всех его дидактических компонентах.

### 5.4. Методологические основы обучения

Существуют различные методологические подходы к объяснению сущности обучения. Из зарубежных концепций наиболее распространенными, раскрывающими меха­низмы учения являются бихевиористическая и прагмати­ческая теории.

*Бихевиористическая теория* получила широкое распро­странение в педагогической практике США и многих стран Европы. Ее приверженцы рассматривают все феномены психической жизни как совокупность актов поведения. Они отождествляют психику человека и животных, сводят всю сложную жизнедеятельность к формуле «сти­мул − реакция». С их точки зрения, процесс обучения − это искусство управления стимулами с целью возникнове­ния иди предотвращения определенных реакций, а процесс учения − совокупность реакций на стимулы и стимули­рующие ситуации. Развитие сознания отождествляется с формированием реакций обучающихся, т.е. обучение они рассматривают как выработку способности реагировать оп­ределенным образом на определенные ситуации, а не как развитие умения действовать или думать.

Таким образом, сознательная деятельность человека в процессе обучения объясняется не психическими, а физио­логическими процессами. Осознанные действия учащихся подменяются чисто рефлекторными. Отличие человека от высокоорганизованных животных бихевиористы видят в том, что на него могут влиять вторичные, словесные, сти­мулы, на которые также возникают ответные реакции.

В отличие от бихевиористов, *прагматисты* сводят обучение лишь к расширению личного опыта ученика, для того чтобы он как можно лучше приспособился к суще­ствующему общественному строю. Обучение может только способствовать проявлению заложенных в человеке от рождения возможностей. Поэтому его цель − научить ре­бенка жить. А это означает приспосабливаться к окружаю­щей среде, удовлетворять личные интересы и потребности без ориентации на социальное окружение, исходя из субъективно понимаемой пользы.

В соответствии с этими воззрениями прагматисты ут­верждают, что обучение − это сугубо индивидуальный процесс. Они не считают необходимым формирование сис­тематических знаний, умений и навыков, а следовательно, отрицают научное обоснование учебных планов и про­грамм. Прагматисты умаляют значение учителя в процессе обучения, отводя ему роль помощника, консультанта. Для них основной механизм и, соответственно, метод получения знаний, умений и навыков − «обучение через делание», т.е. выполнение практических заданий, упражнений.

Кроме бихевиоризма и прагматизма существуют и дру­гие теории обучения. Некоторые из них отвергают как физиологические, так в психологические основы учебного процесса, сводя его лишь к реакциям, происходящим в душе ученика. Механизм получения знаний, умений и на­выков они или никак не объясняют, или сводят к интуи­ции, озарению, усмотрению и т.п. Такую направленность имеют *экзистенциализм* и *неотомизм*, которые принижают роль обучения, подчиняют интеллектуальное развитие вос­питанию чувств. Объяснение подобной позиции исходит из утверждения, что познать можно лишь отдельные фак­ты, но без их осознания, без учета взаимосвязи закономер­ностей.

Есть и другие подходы к объяснению механизма обуче­ния. В настоящее время большинство ученых разделяют точку зрения, что теоретико-методологической основой обучения является *материалистическая теория познания (гносеология),* согласно которой реальный мир объективен и существует вне сознания человека, он познаваем. Позна­ние есть отражение реальности в сознании, активная ум­ственная и эмоциональная деятельность, результатом кото­рой являются знания, обобщения в виде теорий, законов, научных понятий.

Диалектический путь познания истины, объективной реальности идет от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике.

В процессе живого созерцания, т.е. посредством ощу­щений, восприятия, активного изучения объективной ре­альности, возникают определенные представления о тех или иных явлениях и предметах. Эти представления созда­ют основу для обобщений. Абстрактное мышление позво­ляет установить общие признаки познаваемых явлений, ус­воить понятия, суждения, умозаключения, установить существенные, необходимые, устойчивые связи между яв­лениями, т.е. вывести определенные законы и закономерно­сти.

Все эти положения гносеологии имеют прямое отноше­ние и к учебному познанию. Учение всегда связано с позна­нием. Задача обучения состоит в том, чтобы закономерности природы, развития общества и психических процессов чело­века стали достоянием сознания обучающихся.

Между познанием и обучением много общего. Ученик тоже познает окружающий мир. Учение, следовательно, можно рассматривать как разновидность, своеобразную форму познания.

Однако между познанием и обучением имеются суще­ственные различия:

− познание — это общественно-историческая категория. За многие столетия ученые открыли немало закономерностей развития природы, общества и человеческого мышле­ния. Это значит, что ученые познают новое в его перво­зданном виде, поэтому оно может быть неполным. В процессе обучения учащиеся воспринимают известное как новое, усваивают уже накопленные наукой представления, понятия, факты. Они как бы заново открывают для себя из­вестные истины, изучают упрощенный, дидактически адаптированный к возрастным учебным возможностям и особенностям учеников материал. Кроме того, учебное по­знание обязательно предполагает непосредственное или опосредованное влияние учителя, а ученый часто обходит­ся без межличностного взаимодействия;

− в процессе познания путь к открытиям нередко пред­ставляет собой длительный период (иногда столетия) иска­ний, экспериментов, научных размышлений, проб и оши­бок, проверки на практике. В учебном процессе путь усвоения знаний более короток, он значительно облегчен мастерством учителя;

− процесс познания требует восприятия материальных или духовных объектов, при этом практика является крите­рием истины. Она служит обязательным условием в откры­тии закономерностей. Логика процесса познания идет от живого созерцания к осмыслению и практике. В обучении учитель может менять звенья процесса усвоения знаний, чередовать или совмещать с практическими умениями и навыками.

Таким образом, между познанием и процессом обуче­ния имеются как общие черты, так и различия. Учебный процесс развивается по присущей ему внутренней логике на основе закономерностей, происходящих в психической деятельности учащихся.

Однако в последнее время появились работы, в которых иначе понимается методология обучения. В.К. Дьяченко доказывает, что обучение и познание не только разные, но и в определенном смысле противоположные процессы. Познание это своего рода отражение предметов и явления объективно существующего мира, их свойств, особеннос­тей, сущностей. Обучение же представляет собой совмест­ную деятельность учителя и ученика, их реальное, прежде всего физическое, коммуникативное взаимодействие по­средством звуков и знаков, с помощью языка. Если этого физического, материального взаимодействия нет, обуче­ние происходить не может.

Обучение − это практическая деятельность людей, это объективная реальность, а познание − отражение, явление вторичного порядка.

В отличие от познания, которое является функцией моз­га, внутренних психических свойств человека, обучение происходит в классной комнате, мастерской, на заводе. Эти процессы противоположны настолько, насколько реальные вещи и реальные явления противоположны понятиям и представлениям о них в головах людей.

Если бы сущность обучения и сущность познания совпадали, то и обучение, и познание происходили бы в сознании. Но обучение − это реальное, физическое взаи­модействие людей обучающих и обучаемых, и оно проис­ходит не в их сознании. Поэтому теория познания, как бы обстоятельно и конкретно она ни излагалась применитель­но к обучению, не может служить методологической, науч­но-теоретической основой обучения. Нужно анализировать взаимодействие ученика и учителя, осуществляемое с помощью языка, звуков и знаков, то есть рассматривать обучение не как частный случай познания, а как частный случай общения. Следовательно, сущностью обучения яв­ляется общение.

Такова позиция В.К. Дьяченко[[11]](#footnote-11). Широкого признания такой подход не получил.

❓ **Вопросы и задания для самопроверки**

1. Какие основные теории объясняют сущность обучения?

2. Что, по вашему мнению, является сущностью обучения – познание или общение?

3. Как связаны между собой процессы познания и обучения?

4. Дайте характеристику основных функций процесса обучения.

5. Назовите основные звенья процесса обучения. Охарактеризуйте их.

🕮 **Литература**

*Основная*

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития: Иннова­ционный курс. В 2 кн. Кн. 2. Казань, 1998.

2. Педагогика: Учебник / Под ред. П.И. Пидкасистого. М., 2002.

3. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник: В 2 кн. Кн. 1. М., 1999.

*Дополнительная*

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.

2. Дьяченко В.К. Новая дидактика. М., 2001.

3. Загвязинский В.И. Теория обучения. Современная интерпрета­ция. М., 2001.

4. Куписевич Ч. Основы общей дидактики: Пер. с польск. М., 1986.

5. Снегуров А.В. Педагогика от А до Я: Полезная занимательная книга для детей и взрослых. М., 1999.

## Лекция 6. Законы, закономерности и принципы обучения

### 6.1. Понятие закона, закономерности и принципа обучений

Проблема законов, закономерностей и принципов обу­чения является одной из наиболее актуальных в педагоги­ке. Она многократно подвергалась обсуждению, но и се­годня нет четкого разграничения этих понятий, иногда закономерности подменяются принципами, отождествля­ются законы и закономерности.

Рассмотрим наиболее распространенное понимание этой проблемы.

Понятия «закон» и «закономерность» понимаются в пе­дагогике как философские категории. *Закон* − это необхо­димое, существенное, устойчивое, повторяющееся отноше­ние между явлениями. Закон выражает связь между предметами, составными элементами данного предмета, между свойствами вещей, а также между свойствами внут­ри вещи.

Познание законов дает возможность вскрыть не любые связи и отношения, а те, которые отражают явления в их целостности.

Образование как целостное явление представляет собой одну из наиболее значимых подсистем общества. Поэтому его законы, как и законы общества, являются продуктом его внутренней самоорганизации, а не есть результат проявления какой-то внешней силы. Отсюда следует, что *педагогический закон − это категория, обозначающая объективные, существенные, необходимые, общие и устойчиво повторяющиеся связи между явлениями образования, компо­нентами педагогической системы, отражающие механиз­мы ее самоорганизации, развития и функционирования*[[12]](#footnote-12).

Если же такой характер связи наблюдается при опреде­ленных условиях (то есть не всегда), то эти связи выража­ют закономерности.

В современной дидактике сформулированы в основном закономерности, так как в процессе обучения почти всегда требуется создание определенных условий для реализации закона в обучении.

*Закономерности обучения* − это устойчиво повторяю­щиеся связи между составными частями, компонентами процесса обучения.

Объективные законы и закономерности, отражающие существенные и необходимые связи между явлениями и факторами обучения, позволяют понять общую картину развития дидактических процессов. Однако они не содер­жат непосредственных указаний для практической дея­тельности, а являются лишь теоретической основой для разработки и совершенствования ее технологии. Практи­ческие рекомендации и требования к осуществлению обу­чения находят выражение и закрепление в принципах и правилах обучения.

*Принципы обучения (дидактические принципы)* − это основные (общие, руководящие) положения, определяю­щие содержание, организационные формы и методы учеб­ного процесса в соответствии с его целями и закономерно­стями.

Такие руководящие положения; характеризуют способы использования законов и закономерностей в соответствии с напеченными целями.

Принципы обучения по своему происхождению являют­ся теоретическим обобщением педагогической практики. Они носят объективный характер, возникают из опыта практически деятельности, поэтому являются руководя­щими положениями, которые регулируют деятельность в процессе обучения людей. Принципы охватывают все стороны процесса обучения.

В то же время они носят субъективный характер, так как отражаются в сознании педагога пo-разному, с различ­ной степенью полноты и точности.

Неправильное понимание принципов обучения или их незнание, а также неумение следовать их требованиям не отменяют их существования, но делают процесс обучения ненаучным, малоэффективным, противоречивым.

Отдельные стороны применения тех или иных принци­пов обучения раскрывают дидактические правила, которые вытекают из этих принципов.

*Правила обучения* − это конкретные указания, как надо поступать в типичной педагогической ситуации процесса обучения.

Некоторые теоретики дидактики и учителя-практики выступают против выделения правил обучения и строгого следования им, так как это, считают они, сковывает творче­скую инициативу обучающего. Однако категоричное отри­цание таких правил является неправомерным. Практиче­ский опыт чаще всего закрепляется в правилах. Поэтому им надо следовать, но подходить творчески.

### 6.2. Обзор основных законов и закономерностей обучения

Рассмотрим, какие законы и закономерности действуют в процессе обучения.

В обучении находят проявление общие законы диалек­тики и специфические педагогические законы.

*К общим законам диалектики* относятся: закон един­ства и борьбы противоположностей, закон перехода количественных накоплений в качественные изменения, закон отрицания отрицания.

В процессе обучения, действует закон единства и борьбы противоположностей. Противоречия возникают в силу того, что современные требования, являющиеся следстви­ем новых социальных условий, изменившихся возможностей личности, сложившейся oбpaзовательной ситуации, приходят в несоответствие с традиционными, устоявшимися представлениями и взглядами на процесс обучение. Это в свою очередь требует изменения содержания, технологии процесса обучения.

Закон перехода количественных накоплений в качествен­ные изменения также проявляется в процессе обучения. Все качественные характеристики личности (убеждения, моти­вы, установки, потребности, ценностные ориентации, инди­видуальный стиль деятельности, умения и навыки) пред­ставляют собой результат количественных накоплений.

Переход количества в качество соответствует механизму закона отрицания отрицания. Личностные и психические новообразования вбирают в себя все ранее накопленное че­ловеком. Появившиеся в более поздний период качества «отрицают» ранее сложившиеся. Действие механизма от­рицания проявляется в процессе формирования учебных навыков, когда на основе многократных повторения от­дельные действия преобразуются в сложный навык (пись­ма, счета, чтения).

Кроме общих законов диалектики в обучении проявля­ются также *специфические педагогические законы*. Учены­ми выделен и обоснован ряд таких законов. Например, И.Г. Песталоцци сформулировал следующий закон обучения: от смутного созерцания к ясным представлениям и от них к ясным понятиям.

Немецкий педагог Э. Мейман обосновал несколько спе­цифических законов:

− развитие индивидуума с самого начала определяется в преобладающей степени природными задатками;

− ранее всего развиваются те функции, которые являют­ся наиболее важными для жизни и удовлетворения элементарных потребностей ребенка;

− душевное и физическое развитие детей происходят не­равномерно.

Теоретиками и практиками выделено большое количество дидактических закономерностей. Так, в учебнике И.П. Подласого приводятся более 70 различных закономерностей обучения[[13]](#footnote-13).

С целью упорядочивания различных закономерностей обучения их классифицируют.

Различают общие и частные (конкретные) закономерности.

*Общие закономерности* свойственны любому образова­тельному процессу, они охватывают всю систему обучения. К общим относятся следующие закономерности:

− цели обучения. Цель обучения зависит от уровня и темпов развития общества, его потребностей и возможнос­тей, уровня развития и возможностей педагогической на­уки и практики;

− содержания обучения. Содержание обучения зависит от общественных потребностей и целей обучения, темпов социального и научно-технического прогресса, возрастных возможностей учащихся, уровня развития теории и практи­ки обучения, материально-технических и экономических возможностей учебных заведений;

− качества обучения. Качество обучения зависят от про­дуктивности предыдущего этапа обучения и достигнутых на нем результатов, характера и объема изучаемого матери­ала, организационно-педагогического воздействия обучаю­щих, обучаемости учащихся, времени обучения;

− методов обучения. Эффективность дидактических ме­тодов зависит от знаний и навыков в применения методов, цели, обучения, его содержания, возраста учащихся, их учебных возможностей (обучаемости), материально-техни­ческого обеспечения, организации учебного процесса;

− управления обучением. Продуктивность обучения за­висит от интенсивности обратных связей в системеобуче­ния, обоснованности корректирующих воздействий;

стимулирования обучения.. Продуктивность обучения зависит or внутренних стимулов (мотивов) обучения; вне­шних (общественных, экономических, педагогических) стимулов[[14]](#footnote-14).

Действие частных закономерностей распространяетсяна отдельные стороны системы обучения. К *частным* от­носятся закономерности процесса обучения:

− собственно дидактические (результаты обучения зави­сят от применяемых методов, средств обучения, профессионализма преподавателя;

− гносеологические (результаты oбучения зависят от по­знавательной активности учащихся, умения и потребности учиться и т.д.);

− психологические (результаты обучения зависят от учебных возможностей учащихся, уровня и стойкости вни­мания, особенностей мышления и т.д.);

− социологические (развитие индивида зависят от раз­вития всех других индивидов, с которыми он находится в прямом или косвенном общении, от уровня интеллектуаль­ной среды, от стиля общения учителя с учащимися и т.д.);

− организационные (эффективность процесса обучения завесят от организации, от того, насколько он развивает у учащихся потребность учиться, формирует познавательные интересы, приносит удовлетворение, стимулирует познава­тельную активность и т.д.).

Закономерности обучения находят свое конкретное вы­ражение в принципах и вытекающих из них правилах обу­чения.

### 6.3. Принципы и правила обучения

Ученые издавна уделяли большое внимание обоснова­нию принципов обучения. Первые попытки в этом направлении были предприняты Я.А. Коменским, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци. Я.А. Коменский сформулировал и обосно­вал такие принципы обучения, как принцип природосообразности, прочности, доступности, систематичности и др.

Большое значение принципам обучения придавал К.Д. Ушинский.

Формулировки и количество принципов изменялись и в последующие десятилетия (Ю.К. Бабанский, М.А. Дани­лов, Б.П. Есипов, Т.А. Ильина, М.Н. Скаткин, Г.И. Щукина и др.). Это объясняется тем, что еще до конца не открыты объективные законы педагогического процесса.

В классической теории обучения наиболее общепризнанными считаются следующие дидактические принципы: научности, наглядности, доступности, сознательности и активности, систематичности и последовательности, проч­ности усвоения, воспитывающего обучения, личностного подхода, связи теории с практикой. Рассмотрим их и отме­тим некоторые правила, обеспечивающие реализацию этих принципов.

*Принцип научности* предполагает соответствие содер­жания образования уровню развития современной науки и техники, опыту, накопленному мировой, цивилизацией. Данный принцип требует, чтобы для усвоения обучаемым предлагались подлинные, прочно установленные наукой знания (объективные научные факты, концепции, теории, учения, законы, закономерности, новейшие открытая в раз­ных областях человекознания) и при этом использовались методы обучения, по своему характеру приближающиеся к методам изучаемой науки.

Правила реализации требований принципа научности требуют использования:

− логики иязыка изучаемой науки;

− основных понятий и теорий в максимальном прибли­жении к уровню современного понимания данных вопро­сов наукой;

− методов конкретной науки;

− научных методов познания природных, и обществен­ных явлений.

*Принцип наглядности* стал оформляться одним из пер­вых в истории педагогики. Было замечено, что эффектив­ность обучения зависит от степени привлечений к восприя­тию органов чувств человека. Чем более разнообразны чувственные восприятия учебного материала, тем более прочно он усваивается. Эта закономерность давно нашла свое выражение в данном дидактическом принципе.

Наглядность в теории обучения понимается более ши­роко, чем непосредственное зрительное восприятие. Она также подразумевает использование моторных, тактиль­ных, слуховых и вкусовых ощущений.

Пути реализации этого принципа сформулированы Я.А. Коменским в «Золотом правиле дидактики»: «Все, что возможно, предоставлять для восприятия чувствами, а имен­но; видимое − для восприятия зрением, слышимое − слу­хом, запахи − обонянием, подлежащее вкусу − вкусом, до­ступное осязанию − путем осязания. Если же какие-либо предметы и явления можно сразу воспринимать несколькими чувствами − предоставить нескольким чувствам».

Средствами наглядности служат:

− натуральные объекты: растения, животные, природ­ные и производственные объекты;

− объемные наглядные пособия: модели, макеты, муля­жи, гербарии, и пр.;

изобразительные средства: картины, фотографии, диа­фильмы, рисунки;

− символические наглядные пособия: карты, схемы, таб­лицы, чертежи и пр.;

− аудиовизуальные средства: кинофильмы, магнитофонные записи, телевизионные передачи, компьютерная техника;

− самостоятельно изготовленные «опорные сигналы» в виде конспектов, схем, чертежей, таблиц, зарисовок и др. Благодаря использованию средств наглядности у обуча­емых появляется интерес к учебе, развивается наблюда­тельность, внимание, мышление, знания приобретают лич­ностный смысл.

Практика обучения выработала большое количество правил, раскрывающих применение принципа нагляднос­ти. Необходимо использовать наглядность:

− как отражение сущности изучаемых предметов и явле­ний, яркий и образный показ того, что необходимо усвоить;

− не только для подтверждения достоверности изучае­мых предметов и явлений, но и как источник знаний;

− по мере взросления человека более в символическом виде, чем в предметном;

− в различных видах я в меру, так как чрезмерное их ко­личество рассеивает внимание и мешает восприятию глав­ного;

− для эстетического воспитания.

*Принцип доступности* требует, чтобы материал, его объем, методы изучения соответствовали возможностям учащихся, уровню их интеллектуального, нравственного и эстетического развития.

При слишком усложненном содержания изучаемого ма­териала у учащихся понижается мотивационный настрой на учение, быстро ослабевают волевые усилия, резко пада­ет работоспособность, появляется чрезмерное утомление.

Вместе с тем принцип доступности не означает, что обучение должно быть предельно элементарным. Исследо­вания и практика показывают, что при упрощенном содер­жания снижается интерес к учению, не формируются не­обходимые волевые усилия, не происходит желаемого развития работоспособности. В процессе обучения слабо реализуется его развивающая функция.

В связи с этим Л.В. Занков в качестве одного из принци­пов развивающего обучения выдвинул принцип обучения на высоком уровне трудности. Но при этом важно умело использовать его на практике, чтобы обучение, оставаясь доступным, в то же время требовало определенных усилий и вело к развитию личности. Для этого содержание учеб­ных заданий должно не просто соответствовать реальным возможностям обучаемых, а находиться в зоне их понима­ния, то есть требовать от них размышлений, раздумий, но таких, которые они реально могут осуществлять под руко­водством обучающего.

Чтобы реализовать на практике принцип доступности, надо соблюдать ряд правил:

− в обучении идти от легкого к трудному, от известного к неизвестному, от простого к сложному, от близкого к далекому;

− объяснять простым, доступным языком;

− использовать аналогию, сравнение, сопоставление, противопоставление и другие приемы.

*Принцип сознательности и активности* требует осоз­нанного усвоения званий в процессе активной познавательной и практической деятельности. Сознательность в обучении предполагает позитивное отношение обучаемых к обучению, понимание имя сущности изучаемых про­блем, убежденность в значимости получаемых знаний. Ак­тивность в обучении − это интенсивная умственная и практическая деятельность обучаемых, выступающая, как предпосылка, условие и результат сознательного усвоения знаний, умений и навыков.

Для реализации на практике принципа познавательности и активности следует соблюдать правила:

− добиваться четкого понимания обучаемыми вещей и задач предстоящей работы;

− использовать активные и интенсивные методы обуче­ния;

− логически увязывать неизвестное с известным;

− учить учащихся находить причинно-следственные связи.

*Принцип систематичности и последовательности* предполагает преподавание и усвоение знаний в определенном порядке, системе. Он требует логического построения как содержания, так и процесса обучения.

В основе этого принципа лежат определенные закономер­ности: человек только тогда обладает действенным знанием, когда в его сознании отражается четкая картина существую­щего мира; процесс развития обучаемых замедляется, если нет системы и последовательности в обучении; только опре­деленным образом организованное обучение является уни­версальным средством формирования системы научных зна­ний.

Принцип систематичности и последовательности в обу­чении требует соблюдения ряда дидактических правил:

− формирования системы знаний на основе понимания их взаимосвязи;

− использования схем, планов, таблиц, опорных конс­пектов, модулей и иных форм логического представления учебного материала;

− осуществления межпредметных связей;

− координации деятельности всех субъектов педагоги­ческого процесса на основе единства требований, обеспе­чения преемственности в их деятельности.

*Принцип прочности* усвоения предполагает стойкое за­крепление знаний в памяти учащихся.

В основе данного принципа лежат установленные нау­кой закономерные положения: прочность усвоения учебно­го материала зависит от объективных факторов (содержа­ния материала, его структуры, методов преподавания и др.) и субъективного отношения обучаемых к данным знаниям, обучению; память действует избирательно, поэтому лучше закрепляется и дольше сохраняется важный и интересный для обучаемых учебный материал.

Прочность усвоения званий достигается при соблюде­нии следующих правил:

− обучающийся проявляет интеллектуальную познава­тельную активность;

− используются разнообразные подходы, формы, мето­ды обучения, поскольку однообразие гасит интерес к уче­нию, снижает эффективность усвоения;

− активизируется мысль учащихся, ставятся вопросы на сравнение, сопоставление, обобщение, установление при­чинно-следственных и ассоциативных связей.

*Принцип связи теории с практикой* предполагает, что изучение научных проблем осуществляется в тесной связи с раскрытием важнейших путей их использования в жизни.

В этом случае у обучаемыхвырабатывается подлинно на­учный взгляд на жизненные явления, формируется научное мировоззрение.

В основе этого принципа лежат закономерности: прак­тика − критерий истины, источник познания и область приложения теоретических результатов; практикой прове­ряется, подтверждается и направляется качество обучения; чем больше приобретаемые учащимися знания связаны с жизнью, применяются на практике, используются для пре­образования окружающих процессов и явлений, тем выше сознательность обучения и интерес к нему.

Правила реализации данного принципа:

− опора в обучении на имеющийся практический опыт учащихся;

− показ области применения теоретических знаний;

− изучение современных технологий, прогрессивных методов труда, новых производственных отношений;

− решение задач и упражнений на основе производ­ственных достижений.

*Принцип воспитывающего обучения* отражает объек­тивную закономерность процесса обучения. Не может быть обучение вне воспитания. Даже если учитель и не ставит специальной цели оказать воспитывающее воздей­ствие на учащихся, он их воспитывает через содержание учебного материала, применяемые методы организации познавательной деятельности, своими личностными каче­ствами, отношением к сообщаемым знаниям. Это воздей­ствие значительно усиливается, если обучающий ставит соответствующую задачу, стремится эффективно исполь­зовать все имеющиеся в его распоряжении средства, со­блюдает следующие правила:

− добивается, чтобы за понятиями, определениями, за­конами, формулировками, символами обучаемые погашали явления природы и общественного прогресса, реальное су­ществование объективного мира, за формой − содержание, за явлениями − сущность, за внешними признаками − внутреннее состояние материального мира и его законо­мерностей;

− уважительно относится к личности обучаемого, од­новременно проявляет разумную требовательность к нему. Требовательность, не основанная на уважения, вызывает недовольство и агрессивность; доброжелательность без требовательности приводит к нарушению дисциплины, к неорганизованности, непослушанию обучаемых;

− не унижает, а возвышает личность ученика, проявляя чуткость и внимательность к слабым сторонам знаний или умений, тактично поправляет ошибки, стимулирует на пре­одоление трудностей.

*Принцип личностного подхода* требует, чтобы содержа­ние, формы и методы обучения соответствовали возраст­ным этапам и индивидуальным особенностям обучаемых. Уровень познавательных возможностей и личностного раз­вития определяет организацию учебной деятельности. Важно учитывать особенности мышления, памяти, устой­чивость внимания, темперамент, характер, интересы уча­щегося.

Существуют два основных пути учета личностных осо­бенностей:

− индивидуальный подход (учебная работа проводится по единой программе со всеми при индивидуализации форм и методов работы с каждым);

− дифференцированный подход (разделение учащихся на однородные группы по способностям, возможностям, интересам и др. и работа с ними по разным программам).

До 90-х гг. XX в. основным направлением в работе шко­лы был индивидуальный подход. В настоящее время при­оритет отдается дифференциации обучения.

Перечисленные выше дидактические принципы являют­ся общепринятыми, они составляют основу традиционной системы обучения. Некоторые авторы выделяют и другие принципы, выходящие за рамки дидактической традиции и соответствующие тенденциям развития современного об­разования.

Мы рассмотрели лишь те из них, которые носят общий характер и лежат в основе преподавания всех учебных дисциплин. Однако в ряде методик предлагаются и рас­сматриваются особые принципы, отражающие специфику и особенности преподавания той или иной учебной дис­циплины. Например, в методике преподавания географии выдвигается принцип краеведения и родиноведения, а ме­тодике биологии − принцип типичности биологических объектов, в методике русского языка − принцип развития чувства языка, в методике преподавания литературы − принцип историзма, и т.п.

### 6.4. Взаимосвязь принципов обучения

В реальном процессе обучения принципы выступают во взаимосвязи друг с другом. Нельзя как переоценивать, так и недооценивать тот или иной принцип, т.к. это ведет к снижению эффективности обучения. Только в комплексе они обеспечивают успешный выбор содержания, методов, средств, форм обучения и позволяют эффективно решать задачи современной школы.

**❓ Вопросы, и задания для самопроверки**

1. В чем отличие закона обучения от дидактической закономер­ности?

2. Что такое принцип обучения?

3. Как вы объясните наличие большого количества положений, претендующих на статус дидактических принципов?

4. Охарактеризуйте основные принципы обучения.

5. Приведите несколько правил реализации принципа доступности.

🕮 **Литература**

*Основная*

1. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник: В 2 кн. Кн. 1. М., 1999.

2. Cластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Общая педагогика: Учеб. пособ. / Под ред. В.А. Сластенина. В 2 ч. М., 2002.

3. Хуторской A.В. Современная дидактика: Учебник. СПб, 2001.

*Дополнительная*

1. Александров Г.Н. О закономерностях процесса обучения // Советская педагогика. 1986. №3.

2. Безрукова В.C. Педагогика. Проективная педагогика. Екатеринбург, 1996.

3. Лернер И.Я. Процесс обучения и ere закономерности. М., 1980.

4. Лихачев Б.Т. Педагогика. М., 1995.

5. Подласый И.П. Исследование закономерностей дидактического процесса. Киев, 1991.

## Лекция 7. Содержание образования

### 7.1. Понятие и сущность содержания образования

Для успешного обучения необходимо понять − чему надо учить, т.е. каково должно быть содержание образова­ния. Существуют разные трактовки понятия содержания образования.

В традиционной педагогике, ориентированной преиму­щественно на реализацию образовательных функций шко­лы, под *содержанием образования* понимается педагоги­чески адаптированная система научных званий, связанных с ними практических умений и навыков, которыми необхо­димо овладеть обучающимся. Это так называемый знаниево-ориентированный подход в определении сущности со­держания образования, при котором в центре внимания находятся звания как социальные ценности, накопленные в процессе исторического развития человечества. При таком подходе знания заслоняют собой формирование творческо­го, самостоятельно мыслящего человека демократического общества.

В последнее время в свете идеи гуманизации образова­ния все более утверждается *личностно-ориентированный подход к* определению сущности содержания образования, нашедший отражение в работах И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, B.C. Леднева, В.В. Краевского и др. Согласно этому подходу учащиеся должны не только овладеть определен­ным учебным содержанием. У них должны быть сформи­рованы ценностно-значимые запросы и намерения, такие личностные качества, как ответственность за свои действия, за судьбы общества и страны, за охрану окружаю­щей среды, нетерпимость к проявлению несправедливости и бездушия, толерантное отношение к инакомыслящим и т.д. Содержание образования представляется этими автора­ми как педагогически адаптированный социальный опыт во всей его структурной полноте, состоящий из четырех элементов и представляющий собой опыт:

− познавательной деятельности, фиксированной в фор­ме ее результатов − знаний (о природе, обществе, технике, мышлении и способах деятельности);

− осуществления известных способов деятельности − в форме умений действовать по образцу (интеллектуальные и практические умения и навыки);

− творческой деятельности − в форме умений прини­мать нестандартные решения в проблемных ситуациях (ус­воение методики эксперимента, участие в художественном, техническом и социальном творчестве);

− осуществления эмоционально-ценностных отношений − в форме личностных ориентации (отношение к окружающему миру, людям, самому себе, нормам морали, мировоз­зренческим идеям и т.д.)[[15]](#footnote-15).

Bсe перечисленные элементы содержания образования взаимосвязаны и взаимообусловлены. Усвоение этих элементов социального опыта позволяет человеку не только быть хорошим исполнителем, но и действовать самостоятельно, творчески, вносить собственный вклад в существующую систему отношении.

### 7.2. Основные теории формирования содержания образования

Содержание образованияимеет исторический характер. Оно определяется целями и задачами образования на том или ином этапе развития общества. Содержание образования в разных социальных системах неодинаково Оно из­меняется под влиянием требований жизни, производства и уровня развития научного знания.

Основные теории формирования содержания образова­ния сложились еще в конце XVIII − начале XIX в. Они получили, название теорий материального и формального содержания образования.

Сторонники теории *материального содержания обра­зования* (теории дидактического материализма или энцик­лопедизма) считали, что основная цель образования состо­ит в передаче учащимся как можно большего объема знаний из различных областей науки. Это убеждение раз­деляли многие известные педагоги прошлого (Я.А. Коменский, Г. Спенсер и др.).

Своих сторонников данная теория имеет и в настоящее время (возможно, это одна из причин перегрузки учеников излишней информацией).

Сторонники *теории формального содержания* образо­вания (теории дидактического формализма) рассматривали обучение как средство развития способностей и познава­тельных интересов учащихся, их внимания, памяти, пред­ставлений, мышления. Источником знаний, считали они, является разум. Поэтому необходимо, прежде всего, разви­вать ум и способности человека. При отборе содержания образования сторонники дидактического формализма руко­водствовались развивающей ценностью таких учебных предметов, как математика и классические языки (особенно древние). Такие взгляды разделяли Дж. Локк, И.Г. Песталоцци, И. Гербарт и др.

Обе эти теории в чистом виде критиковал К.Д. Ушинский. По его мнению, школа должна развивать интеллекту­альные силы человека, обогащать его знаниями, приучать пользоваться ими. К.Д. Ушинский заложил идею единства дидактического материализма и дидактического формализ­ма, поддерживаемую современными педагогами.

На рубеже XIX и XX вв. появляется *теория дидактиче­ского прагматизма* формирования содержания образования (теория дидактического утилитаризма) как ответ на неудовлетворенность теориями материального в формального со­держания образования. В США ее основы были заложены известным педагогом Дж. Дьюи, в Европе аналогичные взгляды высказывал немецкий педагог Г. Кершенштейнер.

Сторонники этой теории считали, что источник содер­жания образования заключен не в отдельных предметах, а в общественной и индивидуальной деятельности ученика. Содержание образования должно быть представлено в виде междисциплинарных систем знаний, освоение кото­рых требует от учащихся коллективных усилий, практиче­ских действий по решению поставленных задач.

Теория дидактического прагматизма оказала существен­ное влияние на содержание и методы учебной работы аме­риканской школы. В соответствии с этой теорией ученикам предоставлялась максимальная свобода в отношении выбо­ра учебных предметов, учебно-воспитательная работа при­спосабливалась к субъективным запросам учащихся и их интересам.

Практическая реализация данной теории привела к зна­чительному снижению уровня образования в США, за что была подвергнута резкой критике уже в первой половине XX столетия.

Несмотря на то, что дидактический материализм, дидакти­ческий формализм и дидактический утилитаризм не выдер­жали проверки временем, они оказали существенное влия­ние на современные подходы к формированию содержания образования. Известный польский ученый В. Оконь разрабо­тал теорию содержания образования под названием *функциональный материализм.* По его мнению, необходима такая теория, которая бы обеспечивала как получение знаний уча­щимися, так и приобретение ими умения пользоваться этими знаниями в своей деятельности, т.е. должны быть интег­ральная связь между познанием и деятельностью.

В. Оконь также считает, что в содержании отдельных предметов должна отражаться их ведущая идея (в биоло­гии − идея эволюции, в математике − идея функциональных зависимостей, в истории − историческая обусловленность и т.д.), то есть при отборе содержания образования необходимо руководствоваться мировоззренческим подходом.

Впроцессе обучения следует создавать такие условия, при которых учащиеся смогут использовать приобретенные звания для решения задач практического характера, на­правленных на доступные преобразования природной, технической, культурной и общественной действительности.

Эта теория объединяет в себе требования, предъявляемые обществом к образованию, и индивидуальные запросы учащихся.

В 1950-е гг. была разработана *теория операциональной структуризации* содержания образования. Ее появление связано с внедрением в учебный процесс программирован­ного обучения. Данная теория не столько пытается отве­тить на вопрос, каким должно быть содержание образова­ния, сколько − каким образом его передать ученикам, как правильно его структурировать, разделить на части, свя­занные содержательно и логически.

В современной России содержание образования опреде­ляется целевой установкой, заложенной в Законе РФ «Об образовании» (ст. 14).

Согласно этому закону, содержание образования являет­ся одним из факторов экономического и социального про­гресса общества и должно быть ориентировано на обеспе­чение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации, развитие общества, укрепление и совер­шенствование правового государства.

Содержание образования призвано обеспечивать уро­вень общей и профессиональной культуры общества, адек­ватный мировому; формирование у обучающегося картины мира, соответствующей современному уровню знаний и уровню образовательной программы; интеграцию личности в национальную и мировую культуру; формирование чело­века и гражданина, интегрированного в современное ему общество я нацеленного на совершенствование этого об­щества; воспроизводство и развитие кадрового потенциала общества.

Содержание образования должно содействовать взаимо­пониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религи­озной а радиальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов, способствовать реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений.

Различают содержание общего и профессионального образования. *Содержание общего образования* способству­ет формированию общей культура личности, ее мировоз­зрения, гражданской позиции, отношения к миру, труду, общественной жизни. *Содержание профессионального об­разования* даетчеловеку знания и умения, необходимые в конкретной отрасли деятельности.

В педагогической науке разработана *система критериев отбора* содержания образования, в соответствии с которым изучаемое в школе должно:

− обеспечивать целостное отражение задач гармоничного развития личности и формирования ее базовой культуры;

− иметь научную и практическую значимость включае­мого в учебные предметы и общественную практику обра­зовательного материала;

− соответствовать реальным учебным возможностям учащихся того или иного возраста;

− обеспечивать соответствие объема содержания материала имеющемуся времени на его изучение;

− учитывать международный опыт построения содержа­ния общего среднего образования;

− соответствовать имеющейся учебно-методической и материальной базе современной школы[[16]](#footnote-16).

### 7.3. Государственный образовательный стандарт

В соответствии с Законом РФ «(Об образовании» в на­шей стране введены стандарты образования (иди образова­тельные стандарты).

Понятие «стандарт» происходит от латинского слова standard, означающего «образец», «норма», «мерило». Под *стандартам образования* понимается система основных параметров, принимаемых в качестве государственной нор­мы образованности, отражающей общественный идеал и учитывающей возможности реальной личности и системы образования по достижению этого идеала.

Термины «стандарт образования», «образовательный стандарт» получили международный статус, т.е. употребляются в разных странах. Встречаются и другие названия. Например, в Великобритании существует понятие «национальный учебный план».

Основными объектами стандартизации в образовании являются его структура, содержание, объем учебной нагрузки и уровень подготовки учащихся. Нормы и требования, установленные стандартом, принимаются как эталон при оценке качества основных сторон образования.

Чем вызвана необходимость стандартизации образования?

Проведение стандартизации образования продиктовано коренными переменами в сфере образования как обще­ственного явления. Поворот России к демократии, рыноч­ным отношениям, правам и свободам личности потребовал переосмысления политики в области образования. Сфера образования теперь ориентирована прежде всего на удов­летворение духовных потребностей личности. Это в свою очередь обусловило значительные перемены в организации образования, выборе содержания, форм и методов обуче­ния.

Стандартизация образования связана также с тем, что переход школ на новые, более свободные формы организа­ции учебного процесса, изменение статуса многих школ, введение новых учебных планов, более свободный выбор школами учебных предметов и объемов их изучения, вве­дение альтернативных учебников, создание новых техно­логий обучения, многоуровневое и дифференцированное обучение потребовало сохранения базового единства образовательного пространства, позволяющего обеспечить еди­ный уровень образования, получаемого учащимися в разных типах образовательных учреждений. Государственный образовательный стандарт является тем механизмом, кото­рый обеспечивает существование единого в стране образовательного пространства.

Кроме того, стандартизация образования вызвана стрем­лением Россия войти в систему мировой культуры, что требует при формировании образования учета достижений международной образовательной практики. Это обеспечи­вает российским гражданам признание их документов об образовании за рубежом.

В нашей стране идея стандартизации образования суще­ствовала еще в советское время. Хотя в СССР не существо­вало понятия государственного образовательного стандарта, но его роль фактически выполняли единые учебные планы. Они спускались в республики и были основой реальных*.* учебных планов школ.

Учебные программы и планы тех лет отличались излишней идеологизацией и фактически ограничивали учителя в инициативе, а учащихся − в возможности выбора содержания образования в соответствии со своими интере­сами и способностями. Однако таким образом была на практике проверена идея образовательных стандартов.

Введение государственного стандарта не означает под­чинения учебного процесса жесткому шаблону, а, напро­тив, открывает широкие возможности для педагогического творчества, создания вокруг обязательного ядра содержа­ния (чем является стандарт) вариативных программ, разно­образных технологий обучения, учебных пособий.

Государственные образовательные стандарты разраба­тываются на конкурсной основе; уточняются не реже одно­го раза в десять лет; устанавливаются федеральным зако­ном; являются обязательными для исполнения всеми учебными заведениями страны независимо от подчинения, типов и форм собственности.

В образовательном стандарте общеобразовательных уч­реждений выделяют три компонента: федеральный, нацио­нально-региональный и школьный.

*Федеральный компонент* стандарта определяет те нор­мативы, соблюдение которых обеспечивает единство обра­зовательного пространства России, а также интеграцию личности в систему мировой культуры.

*Национально-региональный**компонент* определяет те нормативы, которые относятся к компетенции регионов (например, в области родного языка и литературы, геогра­фии, искусства, трудовой подготовки и пр.).

*Школьный компонент* содержания образования отража­ет специфику и направленность отдельного учебного заве­дения.

Федеральный компонент стандарта − неизменная его часть, которая пересматривается крайне редко; националь­но-региональный и школьный компоненты − вариативные составляющие, которые систематически обновляются.

В Законе РФ «Об образовании» предусмотрено, что го­сударственными органами власти нормируются обязатель­ный минимум содержания основных образовательных про­грамм, максимальный объем учебной нагрузки, требования к уровню подготовки выпускников. Определение содержа­ния образования сверх обязательного минимума в пределах установленной учебной нагрузки находится в компетенции учебных заведений.

В *состав стандарта* входят: типовой (базисный) учеб­ный план общеобразовательных учебных заведений, общая характеристика инвариантной и вариативных составляю­щих содержание, государственные требования к уровню об­щей подготовки учащихся.

### 7.4. Учебные планы, программы, учебники и учебные пособия

Содержание образования отражается в учебных планах, учебных программах, учебниках и учебных пособиях.

*Учебный план* − документ, который определяет состав учебных предметов, изучаемых в учебном заведении, поря­док (последовательность) их изучения и количество учеб­ных часов, отводимых на каждый предмет в год, неделю; продолжительность учебного года и каникул.

Выделяют базисный учебный план как типовой и учеб­ный план, разработанный конкретным учебным заведением.

В *базисном учебном плане* представлен перечень всех учебных дисциплин по годам обучения в школе (вузе). Изучаемые предметы в учебном плане подразделяются на три группы: обязательные (базовый − федеральный ком­понент), по выбору учащихся (региональный компонент) и предметы, изучение которых, определяется советом школы, вуза (школьный, вузовский компоненты), В базисном учеб­ном парю устанавливается распределение часов на различные образовательные области, факультативы, курсы по: вы­бору.

На основе базисного разрабатываются учебные планы школ (вузов) с учетом их специфики. Эти планы различны для дневных, вечерних, заочных, дистанционных форм обучения.

На основе учебных планов составляются учебные про­граммы.

*Учебная программа* содержит пояснительную записку о целях изучения данного предмета, об основных требовани­ях к знаниям и умениям учащихся (студентов), тематиче­ское планирование изучаемого материала по предмету в каждом классе (курсе); собственно программу − перечень разделов и тем по курсу, перечень учебного оборудования и наглядных пособий, необходимых для данного курса; рекомендуемую литературу; вопросы для контроля; тематику курсовых, квалификационных работ (в вузе).

Различают типовые, рабочие и авторские учебные про­граммы.

Типовые учебные программы разрабатываются на основе Государственного образовательного стандарта по определен­ной дисциплине. Они имеют рекомендательный характер.

Рабочие учебные программы создаются на основе типо­вых, утверждаются педагогическим советом школы (в вузе − решением ведущей кафедры). Они отражают требования образовательного стандарта и возможности конкретного учебного заведения.

Авторские учебные программы учитывают требования образовательного стандарта, но могут иметь другую логи­ку изложения учебного материала, авторские взгляды на изучаемые явления и процессы. В основном используются на курсах по выбору, факультативах.

Исторически сложились два способа построения учеб­ных программ: концентрический и линейный.

При *концентрическом способе* построения материал дан­ной ступени обучения в более усложненном виде изучается на последующих ступенях. Концентризм обусловлен необ­ходимостью учета возрастных особенностей учащихся.

*Линейный способ* построения учебных программ состо­ит в том, что материал каждой последующей ступени обу­чения является логическим продолжением того, что изуча­лось в предыдущие годы. Этот способ более экономичен.

Конкретное содержание образовательного материала раскрывается в учебниках и учебных пособиях.

*Учебник* является источником учебной информации и выступает средством обучения, отражает цели и содержа­ние обучения.

В учебнике главной формой является текст. Он делится на:

− основной (базовые термины, их определения, основ­ные факты, явления, процессы, события; описание зако­нов, теорий, ведущих идей и т.д.);

− дополнительный (документы, хрестоматийные и справочные материалы, биографические данные, статисти­ческие сведения и др.);

− пояснительный (введения, примечания, разъяснения, словари, указатели и т.д.).

Дополнением к учебнику являются *учебные пособия,* ко­торые углубляют некоторые материалы, дополняют его со­держание. К учебным пособиям относят хрестоматии, сборники задач, атласы, сборники упражнений и др.

❓ ***Вопросы и задания для самопроверки***

1. Что понимают под содержанием образования?

2. Назовите подходы к определению сущности содержания об­разования.

3. Каковы критерии отбора содержания образования?

4. Каково назначение Государственного образовательного стан­дарта?

5. Каковы основные компоненты Государственного образова­тельного стандарта?

🕮 **Литература**

*Основная*

1. Педагогика: Учеб. пособ. / Под ред. П.И. Пидкасистого. М., 1998.

2. Харламов И.Ф. Педагогика: Компактный учебный курс. Минск, 200!.

3. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник. СПб, 2001.

*Дополнительная*

1. Ильясов И.И., Галатенко Н.А. Проектирование курса обуче­ния по учебной дисциплине. М., 1994.

2. Каким быть учебнику: дидактические принципы построения / Под ред. И.Я. Лернера и Н.М. Шахмаева. Ч. 1, 2. М., 1992.

3. Национальная доктрина образования в РФ // Народное обра­зование. 2000. № 2.

4. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс: Учебник: В 2 кн. Кн. 1.: Процесс обучения. М., 1999.

5. Учебные стандарты школ России. Государственные стандарты начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования. / Под ред. B.C. Леднева, Н.Д. Никандрова, М.Н. Лазутовой. Кн. 1,2. М., 1998.

## Лекция 8. Методы и средства обучения

### 8.1. Понятие и сущность метода, приема и правила обучения

Успех образовательного процесса во многом зависит от применяемых методов обучения.

*Методы обучения* −это способы совместной деятель­ности обучающих и обучаемых, направленные на достиже­ние ими образовательных целей.

Методы обучения отражают во взаимосвязи способы и специфику обучающей работы преподавателя и учебной деятельности учащихся по достижению целей обучения.

Широко распространенными в дидактике являются так­же понятия «прием обучения» и «правило обучения».

*Прием обучения* − составная часть или отдельная сто­рона метода обучения, т.е. частное понятие по отношению к общему понятию «метод». Границы между этими двумя понятиями очень подвижны и изменчивы. В одних случаях  
метод выступает как самостоятельный путь решения педа­гогической задачи, в других − как прием, имеющий част­ное назначение. Например, если преподаватель сообщает новые знания словесным методом (объяснение, рассказ, бе­седа), в процессе которого иногда демонстрирует нагляд­ные пособия, то их показ выступает как прием. Если же наглядное пособие является объектом изучения и основные знания учащиеся получают на основе его рассмотрения, то словесные пояснения выступают как прием, а демонстра­ция − как метод обучения.

Таким образом, метод включает в себя ряд приемов, но сам не является их простой суммой. Приемы определяют своеобразие методов работы преподавателя и учащихся, придают индивидуальный характер их деятельности.

*Правило обучения (дидактическое правило)* − конкрет­ное указание, как надо поступать в типичной педагогиче­ской ситуации процесса обучения.

Правило служит описательной, нормативной моделью приема. Система правил для решения определенной зада­чи − это уже нормативно-описательная модель метода.

Метод обучения − категория историческая. Уровень развития производительных сил и характер производствен­ных отношений оказывают влияние на цели, содержание, средства педагогического процесса. С их изменением ме­няются и методы обучения.

На ранних этапах общественного развития передача социального опыта подрастающим поколениям осуществ­лялась в процессе совместной деятельности детей и взрос­лых. Преобладали методы обучения, основанные на подра­жании. Поступая так же, как взрослые, дети овладевали способами и приемами добывания пищи, получения огня, изготовления одежды и т.д. В основе лежал репродуктив­ный метод обучения («делай как я»). Это самый древний метод обучения, из которого развились все другие.

С момента организации школ появились словесные ме­тоды обучения. Учитель устно передавал готовую инфор­мацию детям, которые ее усваивали. С возникновением письменности, а затем и книгопечатания появилась воз­можность выражать, накапливать и передавать знания в знаковой форме. Слово становится главным носителем ин­формации, а обучение по книгам − массовым способом взаимодействия учителя и ученика.

Использовались же книги по-разному. В средневековой школе учащиеся механически заучивали тексты, главным образом религиозного содержания. Так возник догматиче­ский, или катехизисный, метод обучения. Более совершен­ный его вид связан с постановкой вопросов и представле­нием готовых ответов.

В эпоху великих открытий и изобретений словесные ме­тоды постепенно утрачивают значение единственного спо­соба передачи знаний учащимся. В процесс обучения орга­нично входят такие методы, как наблюдение, эксперимент, самостоятельная работа, упражнение, направленные на развитие активности, сознательности, инициативности ребенка. Распространение получают методы наглядного обучения.

На рубеже XIX и XX вв. важное место стал занимать эв­ристический метод как вариант словесного, который более полно учитывал потребности и интересы ребенка, способ­ствовал развитию его самостоятельности. Методам «книж­ной» учебы противопоставлялись «естественные» методы, т.е. обучение в ходе непосредственного контакта с действи­тельностью. Интерес вызвала концепция «учение через дея­тельность»» с использованием практических методов обу­чения. Основное место ней отводилось ручному труду, деятельности различного рода, а также работе учащихся с литературой, в процессе которой у детей формировалась са­мостоятельность на основе использования собственного опыта. Утвердились частично-поисковые, исследователь­ские методы.

Однако независимо от роли, которую в разные периоды развития образования отводили тем или иным методам обучения, ни один из них, будучи использован исключи­тельно сам по себе, не обеспечивает нужных результатов. Ни один метод обучения не является универсальным. В учебном процессе следует использовать разнообразные ме­тоды обучения.

### 8.2. Классификация методов обучения

В современной педагогической практике используется большое количество методов обучения. В этой связи возни­кает потребность в их классификации, помогающей выя­вить в методах обучения общее и особенное, существенное и случайное, тем самым способствуя целесообразному и более эффективному их использованию.

Единой классификации методов обучения не существу­ет. Это связано с тем, что разные авторы в основу подраз­деления методов обучения на группы и подгруппы закла­дывают разные признаки, отдельные стороны процесса обучения.

Рассмотрим три наиболее распространенные классифи­кации методов обучения.

1. *Классификация методов обучения по дидактической цели* (М.А. Данилов, Б.П. Есипов).

В качестве критерия подразделения методов на группы по этой классификации выступают цели обучения. Такой критерий в большей степени отражает деятельность препо­давателя по достижению обучающей цели. В данной клас­сификации выделяют следующие методы обучения:

− приобретения знаний;

− формирования умений и навыков;

− применения знаний;

− закрепления и проверки знаний, умений, навыков (методы контроля).

2. *Классификация методов обучения по источнику зна­ний* (Н.М. Верзилин, Е.Я. Голант, Е.И. Перовский). Это бо­лее распространенная классификация. Рассмотрим ее под­робнее.

Существует три источника знаний: слово, наглядность, практика. Соответственно выделяют словесные методы (источником знания является устное или печатное слово), наглядные (источником знания служат наблюдаемые пред­меты, явления, наглядные пособия) и практические (зна­ния и умения формируются в процессе выполнения прак­тических действий).

*Словесные методы* занимают центральное место в сис­теме методов обучения. К ним относятся рассказ, объясне­ние, беседа, дискуссия, лекция, работа с книгой.

Рассказ − это монологическое, последовательное изло­жение материала в описательной или повествовательной форме.

Если с помощью рассказа в процессе обучения не удает­ся обеспечить ясное и четкое понимание тех или иных по­ложений, то применяется метод объяснения.

Объяснение − это истолкование закономерностей, су­щественных свойств изучаемого объекта, отдельных поня­тий, явлений. Для объяснения характерна доказательная форма изложения, основанная на использовании логически связанных умозаключений, устанавливающих основы ис­тинности данного суждения.

Во многих случаях объяснение сочетается с наблюдени­ями, вопросами, задаваемыми как обучающим, так и обу­чаемыми, и может перерасти в беседу.

Беседа − диалогический метод обучения, при котором педагог путем постановки системы вопросов подводит учащихся к пониманию нового материала или проверяет усвоение ими уже изученного. Беседа как метод обучения может быть применена для решения любой дидактической задачи. Различают индивидуальные беседы (вопросы адре­сованы одному ученику), групповые (вопросы задаются группе учащихся) и фронтальные (вопросы адресованы всем учащимся).

В зависимости от задач, которые ставит педагог в про­цессе обучения, содержания учебного материала, уровня творческой познавательной деятельности учащихся, места бесед в дидактическом процессе выделяют различные их виды: вводные, или вступительные; беседы-сообщения но­вых знаний (сократические, эвристические); синтезирую­щие, или закрепляющие; контрольно-коррекционные.

Одной из разновидностей беседы является собеседование.

Лекция − монологический способ изложения объемно­го материала. От других словесных методов изложения ма­териала отличается более строгой структурой, обилием со­общаемой информации, логикой изложения материала, системным характером освещения знаний.

Различают научно-популярные и академические лекции. Лекция, применяемая для обобщения, повторения прой­денного материала, называется обзорной.

Актуальность использования лекции в современных ус­ловиях возрастает в связи с применением блочного изуче­ния нового материала по темам или крупным разделам.

Учебная дискуссия как метод обучения основывается на обмене взглядами по определенной проблеме. Причем эти взгляды отражают или собственные мнения участников дискуссии, или опираются на мнения других лиц. Главная функция учебной дискуссии − стимулирование познава­тельного интереса. С помощью дискуссии ее участники приобретают новые знания, укрепляются в собственном мнении, учатся отстаивать свою позицию, считаться со взглядами других.

Работа с книгой (учебником) также является одним из важнейших словесных методов обучения. Главное досто­инство данного метода — возможность для ученика в дос­тупном для него темпе и в удобное время многократно об­ращаться к учебной информации. Существует ряд приемов самостоятельной работы с печатными источниками:

− конспектирование − краткая запись, краткое изложение содержания прочитанного. Различают сплошное, выбороч­ное, полное и краткое конспектирование. Конспектировать материал можно от первого (от себя) или третьего лица.  
Предпочтительнее конспектирование от первого лица, т.к. в этом случае лучше развивается самостоятельность мышле­ния;

− тезирование − краткое изложение основных идей в определенной последовательности;

− реферирование − обзор ряда источников по теме с собственной оценкой их содержания и формы;

− составление плана текста − разбивка текста на части и озаглавливание каждой из них; план может быть простой и сложный;

− цитирование − дословная выдержка из текста. При таком приеме работы необходимо соблюдать следующие условия: цитировать корректно, не искажая смысла; приво­дить точную запись выходных данных (автор, название ра­боты, место издания, издательство, год издания, страница);

− аннотирование − краткое, свернутое изложение со­держания прочитанного без потери существенного смысла;

− рецензирование − написание рецензии, т.е. краткого отзыва о прочитанном с выражением своего отношения к нему;

− составление справки. Справка − сведения о чем-либо, полученные в результате поисков. Справки бывают биографические, статистические, географические, терми­нологические и др.;

− составление формально-логической модели − словес­но-схематического изображения прочитанного;

− составление тематического тезауруса − упорядочен­ного комплекса базовых понятий по теме, разделу или всей дисциплине;

− составление матрицы идей (решетки идей, репертуар­ной решетки) − составление в форме таблицы сравнитель­ных характеристик однородных предметов, явлений в тру­дах разных авторов;

− пиктографическая запись − бессловесное изображение.

Мы рассмотрели словесные методы обучения. Вторую группу по этой классификации составляют *наглядные ме­тоды.*

К наглядным методам обучения относятся такие, при которых усвоение учебного материала находится в суще­ственной зависимости от применяемых в процессе обуче­ния наглядных пособий, схем, таблиц, рисунков, моделей, приборов, технических средств. Они предполагают нагляд­но-чувственное ознакомление учащихся с предметами, яв­лениями, процессами. Применяются во взаимосвязи со словесными и практическими методами.

Наглядные методы условно подразделяются на метод демонстраций и метод иллюстраций.

Метод демонстраций служит преимущественно для раскрытия динамики изучаемых явлений, но используется и для ознакомления с внешним видом предмета, его внутрен­ним устройством.

Метод иллюстраций предполагает показ предметов, процессов и явлений в их символьном изображении с по­мощью плакатов, карт, портретов, фотографий, рисунков, схем, репродукций, плоских моделей и т.п. В последнее время практика наглядности обогатилась целым рядом но­вых средств (многокрасочные карты с пластиковым покры­тием, альбомы, атласы и т.п.).

Методы демонстрации и иллюстрации используются в тесной связи, взаимно дополняя и усиливая друг друга. Когда процесс или явление должны восприниматься в це­лом, используется демонстрация, когда же требуется осоз­нать сущность явления, взаимосвязи между его компонен­тами, прибегают к иллюстрации.

*Практические методы обучения* основаны на практи­ческой деятельности учащихся. Их главное назначение − формирование практических умений и навыков. К таким методам относятся упражнения, лабораторные и практи­ческие работы.

Упражнение − многократное (повторное) выполнение учебных действий (умственных или практических) с це­лые овладения ими или повышения их качества.

Различают устные, письменные, графические и учебно-трудовые упражнения.

Устные упражнения способствуют развитию культуры речи, логического мышления, памяти, внимания, познава­тельных возможностей учащихся.

Главное назначение письменных упражнений состоит в закреплении знаний, выработке необходимых умений и на­выков их применения.

К письменным тесно примыкают графические упражне­ния. Применение их помогает лучше воспринимать, ос­мысливать и запоминать учебный материал, способствует развитию пространственного воображения. К графическим упражнениям относятся работы по составлению графиков, чертежей, схем, технологических карт, зарисовок и т.д.

Особую группу составляют учебно-трудовые упражне­ния, целью которых является применение теоретических знаний в трудовой деятельности. Они способствуют овла­дению навыками обращения с орудиями труда, лаборатор­ным оборудованием (приборами, измерительной аппарату­рой), развивают конструкторско-технические умения.

Любые упражнения в зависимости от степени самостоя­тельности учащихся могут носить воспроизводящий, тре­нировочный или творческий характер.

Для активизации учебного процесса, сознательного вы­полнения учебных заданий используются комментирован­ные упражнения. Сущность их состоит в том, что учащие­ся комментируют выполняемые действия, вследствие чего они лучше осознаются и усваиваются.

Лабораторные работы как метод обучения основаны на самостоятельном проведении учащимися экспериментов, опытов с использованием приборов, инструментов, т.е. с применением специального оборудования. Работа может проводиться индивидуально или в группах. От учащихся, требуется большая активность и самостоятельность, чем во время демонстрации, где они выступают пассивными наблюдателями, а не участниками и исполнителями иссле­дований.

Лабораторные работы не только обеспечивают приобре­тение учащимися знаний, но и способствуют формированию практических умений, в чем, безусловно, их достоинство.

Практические работы носят обобщающий характер, проводятся после изучения крупных разделов, тем.

К особому виду относятся практические занятия, кото­рые проводятся с использованием тренажеров, обучающих и контролирующих машин.

Такова краткая характеристика методов обучения, классифицируемых по источникам знаний. Эту класси­фикацию неоднократно и достаточно обоснованно в пе­дагогической литературе подвергали критике, так как она не отражает характер познавательной деятельности учащихся в обучении, степень их самостоятельности в учебной работе.

3. *Классификация методов обучениями характеру поз­навательной деятельности учащихся* (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин).

Характер познавательной деятельности − это уровень мыслительной активности учащихся. По этой классифи­кации выделяют следующие методы обучения: объясни­тельно-иллюстративный (информационно-рецептивный), репродуктивный, проблемного изложения, частично-поис­ковый (эвристический) и исследовательский.

Сущность *объяснительно-иллюстративного метода* со­стоит в том, что преподаватель разными средствами сооб­щает готовую информацию, а учащиеся ее воспринимают, осознают и фиксируют в памяти. Познавательная деятель­ность учащихся сводится к запоминанию готовых знаний, которое может быть и неосознанным, т.е. имеет место дос­таточно низкий уровень мыслительной активности.

*Репродуктивный метод* предполагает, что преподава­тель сообщает, объясняет информацию в готовом виде, а учащиеся усваивают ее и могут воспроизвести по заданию преподавателя. Критерием усвоения является правильное воспроизведение (репродукция) знаний.

Главное преимущество репродуктивного метода, как и объяснительно-иллюстративного, − экономичность. Этот метод обеспечивает возможность передачи значительного объема знаний, умений за минимально короткое время и с небольшими затратами усилий. Прочность знаний, благо­даря возможности их многократного повторения, может быть значительной.

Оба метода характеризуются тем, что обогащают зна­ния, умения, формируют особые мыслительные операции, но не гарантируют развития творческих способностей уча­щихся. Такая цель достигается другими методами, в част­ности методом проблемного изложения.

*Метод проблемного изложения* является переходным от исполнительской к творческой деятельности. Суть данного метода заключается в том, что преподаватель ставит задачу и сам ее решает, показывая тем самым ход мысли в про­цессе познания. Обучаемые не только воспринимают, осоз­нают и запоминают готовые знания, выводы, но и следят за логикой доказательств, за движением мысли обучающего или заменяющего его средства (кино, телевидение, книги и др.). И хотя учащиеся при таком методе не участники, а всего лишь наблюдатели хода размышлений преподавате­ля, они учатся разрешению проблем.

Более высокий уровень познавательной деятельности несет в себе *частично-поисковый (эвристический) метод.* Метод получил свое название вследствие того, что учащие­ся самостоятельно решают сложную учебную проблему не от начала и до конца, а лишь частично. Преподаватель при­влекает учащихся к выполнению отдельных шагов поиска.

*Исследовательский метод обучения* предусматривает творческий поиск учащимися знаний. Этот метод исполь­зуется главным образом для того, чтобы ученик научился приобретать знания, исследовать предмет или явление, де­лать выводы и применять полученные умение и навыки в жизни.

Главный недостаток этого метода состоит в том, что он требует значительных временных затрат.

Существуют и другие классификации методов обучения.

Некоторые авторы во второй половине XX столетия в особую группу стали выделять *активные* и *интенсивные методы обучения.* Они считают, что традиционная технология обучения, направленная на то, чтобы ученик слушал, запоминал, воспроизводил сказанное, учителем, слабо развивает познавательную активность учащихся. Активные и интенсивные методы, по их мнению, располагают значительными возможностями в этом направлении.

Активные методы обучения − это такие методы, при которых деятельность обучаемого носит продуктивный, творческий, поисковый характер. К активным методам обу­чения относятся *дидактические игры, анализ конкретных ситуаций, решение проблемных задач, обучение по алгоритму, мозговая атака, внеконтекстные операции с понятиями* и др.

Интенсивные методы используются для организации обучения в короткие сроки с длительными одноразовыми сеансами («метод погружения»). Применяются эти методы при обучении бизнесу, маркетингу, иностранному языку, в практической психологии и педагогике.

В настоящее время активно разрабатываются направле­ния в педагогике, использующие скрытые возможнос­ти обучаемых: *суггестопедия* и *кибернетикосуггеетопедия* (Г. Лазанов, В.В. Петрусинский) − обучение средствами внушения; *гипнопедия* −обучение во сне; *фармакопедия* − обучение с помощью фармацевтических средств. Достиг­нуты неплохие результаты при их применении в процессе изучения иностранных языков и некоторых специальных дисциплин.

Таким образом, в настоящее время не существует еди­ного взгляда на проблему классификации методов обуче­ния, и любая из рассмотренных классификаций имеет как преимущества, так и недостатки, которые необходимо учи­тывать на стадии выбора и в процессе реализации конкрет­ных методов обучения.

### 8.3. Средства обучения

Методы обучения применяются в единстве с определен­ными средствами обучения (дидактическими средствами).

*Средства обучения* − это источники получения знаний, формирования умений.

Понятие «средства обучения» употребляется в широком и узком смыслах. В узком смысле под средствами обучения понимают учебные и наглядные пособия, демонстрацион­ные устройства, технические средства и пр. В широком смысле под средствами обучения подразумевается все то, что способствует достижению целей образования, т.е. вся совокупность методов, форм, содержания, а также специ­альных средств обучения.

Средства обучения призваны облегчить непосредствен­ное и косвенное познание мира. Они, как и методы, выпол­няют обучающую, воспитывающую и развивающую функ­ции, а также служат средством побуждения, управления и контроля учебно-познавательной деятельности учащихся.

В науке нет строгой классификации средств обучения. Некоторые ученые подразделяют их на средства, которыми пользуется обучающий для эффективного достижения целей образования (наглядные пособия, технические средства), и индивидуальные средства обучаемых (школьные учебники, тетради, письменные принадлежности и т.п.). В число дидактических средств включаются и такие, с которыми связана как деятельность обучающего, так и обучаемых (спортивное оборудование, кабинеты, компьютеры и т.д.).

Часто в качестве основания для классификации дидак­тических средств используется чувственная модальность. В этот случае дидактические средства подразделяются на:

− визуальные (зрительные), к которым относятся табли­цы, карты, натуральные объекты и т.п.;

− аудиальные (слуховые) − радио, магнитофоны, музы­кальные инструменты и т.п.

− аудиовизуальные (зрительно-слуховые) − звуковые фильмы, телевидение и т.п.

Польский дидакт В. Оконь предложил классификацию, в которой средства обучения расположены по нарастанию возможности заменять действия учителя и автоматизиро­вать действия ученика. Среди них он выделил простые и сложные.

*Простые средства:*

− словесные (учебники и другие тексты);

− визуальные (реальные предметы, модели, картины и пр.).

*Сложные средства:*

− механические визуальные приборы (диаскоп, микро­скоп, кодоскоп и пр.);

− аудиальные средства (проигрыватель, магнитофон, ра­дио);

− аудиовизуальные (звуковой фильм, телевидение, ви­део);

− средства, автоматизирующие процесс обучения (линг­вистические кабинеты, компьютеры, информационные сис­темы, телекоммуникационные сети).

Дидактические средства становятся ценным элементом процесса обучения в том случае, если используются в тес­ной связи с остальными компонентами этого процесса.

### 8.4. Выбор методов и средств обучения

Выбор методов педагогической деятельности и средств обучения зависит от многих объективных и субъективных причин, а именно:

− закономерностей и вытекающих из них принципов обучения;

− общих целей обучения, воспитания и развития человека;

− конкретных образовательно-воспитательных задач;

− уровня мотивации обучения;

− особенностей методики преподавания конкретной учебной дисциплины;

− содержания материала;

− времени, отведённого на изучение того или иного ма­териала:

− количества и сложности учебного материала;

− уровня подготовленности учащихся;

− возрастных и индивидуальных особенностей учащихся;

− сформированности у учащихся учебных навыков;

− типа и структуры занятия;

− количества учащихся;

− интереса учащихся;

− взаимоотношений между преподавателем и учащими­ся, которые сложились в процессе учебного труда (сотруд­ничество или авторитарность);

− материально-технического обеспечения;

− особенностей личности педагога, его квалификации.

С учетом комплекса названных обстоятельств и условий преподаватель принимает решение о выборе конкретного метода и средства обучения или их сочетания для проведе­ния занятий.

❓ ***Вопросы* и *задания для самопроверки***

1. Что такое метод обучения?

2. Раскройте сущность известных вам классификаций методов обучения.

3. Какая классификация методов обучения, на ваш взгляд, явля­ется наиболее удачной?

4. Назовите основные факторы, обусловливающие выбор мето­дов обучения.

5. При каком условии предмет выполняет функцию средства обу­чения?

🕮 **Литература**

*Основная*

1. Вулъфов Б.З., Иванов В.Д. Основы педагогики в лекциях, ситуа­циях, первоисточниках: Учебное пособие. М., 1997.

2. Педагогика: Учебник / Под ред. П.И. Пидкасистого. М., 2002.

3. Харламов И.Ф. Педагогика: Курс лекций. 4-е изд. М., 1999.

*Дополнительная*

1. Гузеев В.В. Методы и организационные формы обучения. М., 2001.

2. Выбор методов обучения в средней школе / Под ред. Ю.К. Бабанского. М., 1981.

3. Дидактика средней школы / Под ред. М.Н. Скаткина. М., 1982.

4. Куписевич Ч. Основы общей дидактики: Пер. с польск. М., 1986.

5. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М., 1981.

## Лекция 9. Формы обучения

### 9.1. Понятие формы обучения

Деятельность учащихся по усвоению содержания обра­зования осуществляется в различных *формах.*

Латинское слово forma означает внешнее очертание, на­ружный вид, структура чего-либо. По отношению к обуче­нию понятие «форма» употребляется в двух значениях: форма обучения и форма организации обучения.

*Форма обучения* как дидактическая категория означает внешнюю сторону организации учебного процесса. Она за­висит от целей, содержания, методов и средств обучения, материальных условий, состава участников образовательного процесса и других его элементов.

Существуют различные формы обучения, которые под­разделяются во количеству обучающихся, времени и месту обучения, порядку его осуществления. Выделяют индиви­дуальные, групповые, фронтальные, коллективные, пар­ные, аудиторные и внеаудиторные, классные и внекласс­ные, школьные и внешкольные формы обучения. Такая классификация не является строго научной, но позволяет несколько упорядочить разнообразие форм обучения.

*Индивидуальная форма обучения* подразумевает взаимо­действие преподавателя с одним учеником.

В *групповых формах обучения* учащиеся работают в группах, создаваемых на различных основах.

*Фронтальная форма обучения* предполагает работу пре­подавателя сразу со всеми учащимися в едином темпе и с общими задачами.

*Коллективная форма обучения* отличается от фронталь­ной тем, что учащиеся рассматриваются как целостный коллектив со своими особенностями взаимодействия.

При *парном обучении* основное взаимодействие проис­ходит между двумя учениками.

Такие формы обучения, как *аудиторные,* и *внеаудитор­ные, классные* и *внеклассные, школьные* и *внешкольные,* связаны с местом проведения занятий.

Рассмотрим теперь, какой смысл вкладывается в поня­тие «форма организации обучения», или «организационная форма обучения». Эти понятия рассматриваются как сино­нимы.

*Форма организации обучения* − это конструкция от­дельного звена процесса обучения, определенный вид за­нятий (урок, лекция, семинар, экскурсия, факультативное занятие, экзамен и т.д.).

Классификация форм организации обучения проводится учеными по разным основаниям. Например, в основе клас­сификации В.И. Андреева лежит структурное взаимодей­ствие элементов по доминирующей цели обучения. Автор выделяет следующие формы организации обучения: ввод­ное занятие; занятие по углублению знаний; практическое занятие; занятие по систематизации и обобщению знаний; занятие по контролю знаний, умений и навыков; комбини­рованные формы занятий[[17]](#footnote-17).

В.А. Онищук подразделяет формы организации обуче­ния по дидактическим целям на *теоретические, практи­ческие, трудовые, комбинированные[[18]](#footnote-18).*

А.В. Хуторской выделяет три группы форм организации обучения: индивидуальные, коллективно-групповые и ин­дивидуально-коллективные занятия.

*К индивидуальным* занятиям относятся репетиторство, тьюторство, менторство, гувернерство, семейное обучение, самообучение.

*Коллективно-групповые занятия* включают уроки, лек­ции, семинары, конференции, олимпиады, экскурсии, дело­вые игры.

*Индивидуально-коллективные занятия —* это погруже­ния, творческие недели, научные недели, проекты[[19]](#footnote-19).

### 9.2. Становление и совершенствование форм обучения

Формы обучения динамичны» они возникают, развива­ются, заменяют одна другую в зависимости от уровня раз­вития общества, производства, науки. Истории мировой образовательной практики известны различные системы обучения, в которых преимущество отдавалось тем или иным формам.

Еще в первобытном обществе сложилась система *инди­видуального обучения* как передача опыта от одного челове­ка к другому, от старшего к младшему. Однако таким спо­собом можно было обучить незначительное число учащихся. Дальнейшее развитие общества требовало боль­ше грамотных людей. Поэтому на смену индивидуальному обучению пришли другие формы его организации. Но ин­дивидуальное обучение сохранило свою значимость до на­стоящего времени в виде репетиторства, тьюторства, мен­торства, гувернерства.

*Репетиторство,* как правило, связано с подготовкой ученика к сдаче зачетов и экзаменов.

*Тьюторство и менторство* более распространены за ру­бежом. Эти формы обучения способны обеспечить продук­тивную образовательную деятельность ученика. Ментор, понимаемый как советчик ученика, его наставник, вносит в содержание изучаемого предмета индивидуальность, оказы­вает содействие при выполнении задании, помогает адапти­роваться в жизни. Тьютор — это научный руководитель уче­ника. Функции тьютора могут выполнять учителя при подготовке учащихся к выступлениям на конференциях, «круглых столах» и других научных мероприятиях.

Восстанавливается в последнее время такая форма семейного обучения, как *гувернерство.*

По мере развития научного знания и расширения досту­па к образованию большего круга людей система индиви­дуального обучения трансформировалась в *индивидуально-групповую. При* индивидуально-групповом обучении учи­тель занимался с целой группой детей, однако учебная ра­бота по-прежнему носила индивидуальный характер. Учи­тель обучал 10-15 детей разного возраста, уровень подготовки которых был различным. Он поочередно спра­шивал у каждого из них пройденный материал, также в от­дельности каждому объяснял новый учебный материал, давал индивидуальные задания. Закончив работу с послед­ним учеником, учитель возвращался к первому, проверял выполнение задания, излагая новый материал, давая оче­редное задание и так до тех пор, пока ученик, по оценке учителя, не осваивал науку, ремесло или искусство. Начало и окончание занятий, а также сроки обучения для каждого ученика тоже были индивидуализированы. Это позволяло учащимся приходить в школу в разное время года и в лю­бое время дня.

Индивидуально-групповое обучение, претерпев опреде­ленные изменения, сохранилось до наших дней. Существу­ют сельские школы, как правило, начальные, в которых обучается небольшое количество учащихся. В одном клас­се может быть два-три ученика, занимающихся по про­грамме первого класса, и несколько человек — по програм­ме второго класса.

В средние века по мере актуализации потребности в об­разованных людях, обусловленной прогрессивным соци­ально-экономическим развитием, образование становится все более массовым. Появилась возможность подбирать в группы детей примерно одного возраста. Это привело к появлению *классно-урочной* системы обучения. Зародилась эта система в XVI в. в школах Белоруссия и Украины и по­лучила теоретическое обоснование в XVII в. в книге «Ве­ликая дидактика» Яна Амоса Коменского.

Классной эта система называется потому, что учитель проводит занятия с группой учащихся определенного воз­раста, имеющей твердый состав и называемой классом. Урочной − поскольку учебный процесс проводится в строго определенные отрезки времени − уроки.

После Коменского значительный вклад в разработку тео­рии урока внес К.Д. Ушинский.

Классно-урочная система получила распространение во всех странах и в основных чертах остается неизменной около четырехсот лет.

Однако уже в конце XVIII в. классно-урочная система обучения стала подвергаться критике. Поиски организаци­онных форм обучения, которые заменили бы классно-уроч­ную систему, были связаны преимущественно с проблема­ми количественного охвата обучающихся и управления учебным процессом.

Попытку реформирования классно-урочной системы, предприняли в конце XVIII − начале XIX в. английский священник А. Белл и учитель Дж. Ланкастер. Они стреми­лись разрешить противоречие между потребностью в бо­лее широком распространении элементарных знаний среди рабочих и сохранением минимальных затрат на обучение и подготовку учителей.

Новая система получила название *белл-ланкастерской системы взаимного обучения* и была одновременно приме­нена в Индии и Англии. Сущность ее заключалась в том, что старшие ученики сначала под руководством учителя сами изучали материал, а затем, получив соответствующие инструкции, обучали своих младших товарищей, что в ито­ге позволяло при малом количестве учителей осуществлять массовое обучение. Но само качество обучения оказыва­лось невысоким и поэтому белл-ланкастерская система не получила широкого распространения.

Учеными и практиками также были предприняты попытки поиска таких организационных форм обучения, которые сняли бы недостатки урока, в частности его ори­ентированность на среднего ученика, единообразие содер­жания и усредненность темпов учебного продвижения, неизменность структуры, что сдерживает развитие позна­вательной активности и самостоятельности учащихся.

В конце XIX в. появились формы избирательного обу­чения − *батавская система* в США и *мангеймская* в За­падной Европе. Сущность первой состояла в том, что вре­мя учителя делилось на две части: первая отводилась на коллективную работу с классом, а вторая − на индивиду­альные занятия с теми учащимися, которые в них нужда­лись.

Мангеймская система, впервые примененная в г. Мангейм (Европа), характеризовалась тем, что при сохранении классно-урочной системы обучения учащиеся в зависимос­ти от способностей, уровня интеллектуального развития и степени подготовки распределялись по разным классам.

Исходя из принципа соответствия учебной нагрузки и методов обучения реальным способностям и возможностям детей, основатель этой системы Й. Зиккингер предложил создавать четыре типа классов: классы для наиболее спо­собных, основные классы для детей со средними способ­ностями, классы для малоспособных и вспомогательные классы для умственно отсталых. Отбор в такие классы происходил на основе психометрических замеров, характе­ристик учителей и экзаменов. Й. Зиккингер полагал, что учащиеся смогут переходить из одного типа классов в дру­гой, но на практике это оказалось невозможным из-за зна­чительных различий в программах обучения.

В 1905 г. возникла *система индивидуализированного обучения,* впервые примененная учительницей Еленой Паркхерст в г. Дальтон (США) и названная *дальтон-план.* Эту систему нередко именуют еще лабораторной, или системой мастерских. Ее цель состояла в том, чтобы дать ученику возможность учиться с оптимальной для него скоростью и в темпе, соответствующем его способностям. Учащиеся по каждому предмету получали задания на год и отчитыва­лись по ним в установленные сроки. Традиционные заня­тия в форме уроков отменялись, единого для всех расписания занятий не было. Для успешной работы учащиеся снабжались всеми необходимыми учебными пособиями, инструкциями, в которых содержались методические ука­зания. Коллективная работа велась один час в день, осталь­ное время ученики проводили в предметных мастерских и лабораториях, где занимались индивидуально. Опыт рабо­ты показал, что большинству из них было не по силам без помощи учителя самостоятельно учиться. Широкого рас­пространения дальтон-план не получил.

В 1920-е гг. дальтон-план подвергся резкой критике со стороны ученых и практических работников школы. В то же время он послужил прототипом доя разработки в СССР *бригадно-лабораторной системы обучения,* которая прак­тически вытесняла урок с его жесткой структурой. В отли­чие от дальтон-плана бригадно-лабораторная система обу­чения предполагала сочетание коллективной работы всего класса с бригадной (звеньевой) и индивидуальной работой каждого ученика. На общих занятиях планировалась рабо­та, обсуждались задания, учитель объяснял трудные вопросы темы и подводил итоги общей деятельности. Определяя задание бригаде, учитель устанавливал сроки его выполне­ния и обязательный минимум работы для каждого ученика, при необходимости индивидуализируя, задания. На итого­вых конференциях бригадир от имени бригады отчитывал­ся за выполнение задания, которое, как правило, выполня­ла группа активистов, а остальные только присутствовали при этом. Отметки же выставлялись одинаковые всем чле­нам бригады.

Для бригадно-лабораториой системы организации заня­тий, претендовавшей на универсальность, было характерно умаление роли учителя, низведение его функций к перио­дическим консультациям учащихся. Переоценка учебных возможностей учеников и метода самостоятельного добы­вания знаний привели к значительному снижению успевае­мости, отсутствию системы в знаниях и несформированности важнейших общеучебных умений. В 1932 г*.* обучение по этой системе прекратилось.

В 1920-е гг. в отечественных школах начат также при­меняться *проектная система обучения (метод проектов),* заимствованная из американской школы, где ее разработал У. Килпатрик; Он считал, что основу школьных программ должна составлять опытная деятельность ребенка, связан­ная с окружающей его реальностью и основанная на его интересах. Ни государство, ни учитель не могут заранее вырабатывать учебную программу, она создается детьми совместно с учителями в процессе обучения и черпается яз окружающей действительности. Учащиеся сами выбирают тему разработки проекта. В зависимости от специализации (уклона) учебной группы она должна отражать обществен­но-политическую, хозяйственно-производственную или культурно-бытовую сторону окружающей реальности. То есть основная задача проектов состояла в вооружения ре­бенка инструментарием для решения проблем, поиска и исследований в жизненных: ситуациях. Однако универсали­зация данного метода, отказ от систематического изучения учебных предметов привели к снижению уровня общеоб­разовательной подготовки детей. Эта система тоже не на­шла широкого распространения.

В 1960-е гг. прошлого столетия большую известность получил *план Трампа,* названный так по имени его разработчика американского профессора педагогики Л. Трампа. Эта форма организации, обучения предполагала сочетание занятий в больших аудиториях (100-150 человек) с заня­тиями в группах по 10-15 человек и индивидуальную ра­боту учащихся. На общие лекции с применением разнооб­разных технических средств отводилось 40% времени, на обсуждение лекционного материала, углубленное изучение отдельных разделов и отработку умении и навыков (семи­нары) − 20%, а остальное время учащиеся работали само­стоятельно под руководством педагога или его помощников из сильных учеников. Классы при этой системе отменя­лись, состав малых групп был непостоянный.

В настоящее время по плану Трампа работают лишь не­которые частные школы, а в массовых закрепились только отдельные элементы: преподавание бригадой педагогов од­ного предмета (один читает лекции, другие проводят семи­нары); привлечение помощников, не имеющих специаль­ного образования, к проведению занятий с большей группой учащихся; организация самостоятельной работы в малых группах. Кроме механического переноса вузовской системы обучения в общеобразовательную школу план Трампа утверждал принцип индивидуализации, выражаю­щийся в предоставлении ученику полной свободы в выбо­ре содержания образования и методов его освоения, что было связано с отказом от руководящей роли учителя, и иг­норированием стандартов образования,

В современной практике существуют и другие формы организации обучения. На Западе имеются *неградуирован­ные классы,* когда ученик по одному предмету обучается по программе седьмого класса, а по другому, например, − шестого иди пятого.

Ведутся эксперименты по созданию *открытых школ,* где обучение ведется в учебных центрах с библиотеками, мастерскими, т.е. идет разрушение самого института «школа».

Особая форма организации обучения − *погружение,* когда на протяжении определенного отрезка времени (одной-двух недель) учащиеся осваивают только один или два предмета. Аналогично организуется обучение *по эпохам* в Вальдорфских школах.

Такова краткая история развития организационных форм обучения. Наиболее устойчивой из всех перечислен­ных форм массового обучения оказалась классно-урочная система. Она действительно является ценным завоеванием педагогической мысли и передовой практики работы мас­совой школы.

### 9.3. Формы организации учебного процесса

Учебный процесс может быть организован разнообраз­но. Существует целый комплекс форм его организации: урок (в классическом понимании), лекция, семинар, конфе­ренция, лабораторно-практическое занятие, практикум, факультатив, экскурсия, курсовое проектирование, диплом­ное проектирование, производственная практика, домаш­няя самостоятельная работа, консультация, экзамен, зачет, предметный кружок, мастерская, студии, научное обще­ство, олимпиада, конкурс и др.

В современной отечественной школе урок остается ос­новной формой организации обучения, позволяющей эф­фективно осуществлять учебно-познавательную деятель­ность учащихся.

*Урок* − это такая форма организации, учебного процес­са, при которой педагог в течение точно установленного времени организует познавательную и иную деятельность постоянной группы учащихся (класса), используя виды, средства и методы работы, создающие благоприятные ус­ловия для того, чтобы ученики овладевали основами изуча­емого предмета, а также для воспитания « развития позна­вательных и творческих способностей, духовных сил обучаемых.

В каждом уроке можно выделить его основные компо­ненты (объяснение нового материала, закрепление, пов­торение, проверка знаний, умений, навыков), которые характеризуют различные виды деятельности учителя и учащихся. Эти компоненты могут выступать в различных сочетаниях и определять построение урока, взаимосвязь между его этапами, т.е. его структуру.

Под структурой урока понимают соотношение компо­нентов урока в их определенной последовательности и вза­имосвязи между собой. Структура зависит от дидактической цели, содержания учебного материала, возрастных особенностей учащихся и особенностей класса как коллек­тива. Многообразие структур уроков предполагает разно­образие их типов.

Общепринятой классификации типов уроков в современ­ной дидактике нет. Это объясняется целым рядом обстоя­тельств, прежде всего сложностью и многосторонностью процесса взаимодействия учителя и учащихся, протекающе­го на уроке. Б.П. Есипов, И.Т. Огородников, Г.И. Щукина классифицируют уроки по дидактической цели. Выделяют следующие уроки:

− ознакомления учащихся с новым материалом (сообще­ние новых знаний);

− закрепления знаний;

− выработки и закрепления умений и навыков;

− обобщающий;

− проверки знаний, умений и навыков (контрольный урок).

И.Н. Казанцев классифицирует уроки по двум критери­ям: содержанию и способу проведения. По первому крите­рию уроки математики, например, подразделяются на уро­ки арифметики, алгебры, геометрии и тригонометрии, а внутри них — в зависимости от содержания преподавае­мых тем. По способу проведения учебных занятий выделя­ют уроки-экскурсии, киноуроки, уроки самостоятельной работы и т.д.

В.И. Журавлев предлагает классифицировать уроки в зависимости от преобладающих в них компонентов. При этом различают смешанные (комбинированные) к специ­альные уроки. Комбинированные в своей структуре содер­жат все компоненты урока. В структуре специальных уроков преобладает один компонент. К специальным относятся уроки:

− усвоения нового материала;

− закрепления;

− повторения;

− контроля, проверки знаний.

Кроме урока, как было отмечено выше, существуют и другие организационные формы обучения.

*Лекция* − это особая конструкция учебного процесса. Преподаватель на протяжении всего учебного занятия сообщает новый учебный материал, а обучающиеся его ак­тивно воспринимают. Лекция является наиболее экономич­ным способом передачи учебной информации, так как материал излагается концентрированно, в логически вы­держанной форме. Такое занятие допускает импровиза­цию, которая оживляет его, придает творческий характер, акцентирует внимание слушателей, вызывает повышенный интерес.

В зависимости от дидактических целей и места в учеб­ном процессе различают вводные, установочные, текущие, заключительные и обзорные лекции.

В зависимости от способа проведения выделяют:

− информационные лекции, при проведении которых ис­пользуется объяснительно-иллюстративный метод изложе­ния. Это самый традиционный тип лекций в высшей школе;

− проблемные лекции предполагают изложение матери­ала с использованием проблемных вопросов, задач, ситуа­ций. Процесс познания происходит через научный поиск, диалог, анализ, сравнение разных точек зрения и т.д.;

− визуальные лекции предполагают визуальную подачу материала средствами ТСО, аудио-, видеотехники, е крат­ким комментированием демонстрируемых материалов;

− бинарные лекции (лекция-диалог) предусматривают изложение материала в форме диалога двух преподавате­лей, например ученого и практика, представителей двух научных направлений и т.д.;

− лекции-провокации − это занятия с заранее заплани­рованными ошибками. Они рассчитаны на стимулирование обучающихся к постоянному контролю предлагаемой ин­формации и поиску неточностей. В конце лекции прово­дится диагностика знаний слушателей и разбор сделанных ошибок;

− лекции-конференции проводятся как научно-практи­ческие занятия с заслушиванием докладов и выступлений аудитории по заранее поставленной проблеме в рамках учебной программы. В заключение преподаватель подво­дит итоги, дополняет и уточняет информацию, формулиру­ет основные выводы;

− лекции-консультации предполагают изложение мате­риала по типу «вопросы-ответы» или «вопросы-отве­ты-дискуссия».

Лекции определяются и по другим основаниям:

− по общим целям: учебные, агитационные, пропаган­дистские, воспитывающие, развивающие;

− по содержанию: академические и научно-популярные;

− по воздействию: на уровне эмоций, понимания, убеж­дений. .

В структурном отношении лекция обычно включает в себя три части: вводную, основную и заключительную. Во вводной части формулируется тема, сообщаются план и за­дачи, указывается основная и дополнительная литература к лекции, устанавливается связь с предшествующим матери­алом, характеризуется теоретическая и практическая зна­чимость темы. В основной части раскрывается содержание проблемы, обосновываются ключевые идеи и положения, осуществляется их конкретизация, показываются связи, от­ношения, анализируются явления, дается оценка сложив­шейся практике и научным исследованиям, раскрываются перспективы развития. В заключительной части подводится итог, кратко повторяются и обобщаются основные положе­ния, формулируются выводы, даются ответы на вопросы.

*Семинар* −учебное занятие в форме коллективного об­суждения изучаемых вопросов, докладов, рефератов. Отли­чие семинаров от других форм обучения состоит том, что они ориентируют обучаемых на большую самостоятель­ность в учебно-познавательной деятельности. В ходе семи­наров углубляются, систематизируются и контролируются знания обучающихся, полученные в результате самостоя­тельной внеаудиторной работы над первоисточниками, до­кументами, дополнительной литературой, утверждаются мировоззренческие позиции, формируются оценочные суждения.

В зависимости от способа проведения выделяют не­сколько видов семинаров.

Наиболее распространенный вид − семинар-беседа. Проводится в форме развернутой беседы по плану с крат­ким вступлением и подведением итогов преподавателем. Предполагает подготовку к семинару всех обучающихся по всем вопросам плана, что позволяет организовать активное обсуждение темы. По конкретным вопросам плана заслу­шиваются выступления отдельных учащихся, которые об­суждаются и дополняются другими выступающими.

Иногда предварительно распределяются вопросы между участниками семинара, они готовят доклады, сообщения. Непосредственно на семинаре идет их заслушивание и об­суждение (семинар-заслушивание).

Особой формой семинара является семинар-диспут. Он предполагает коллективное обсуждение какой-либо про­блемы с целью установления путей ее решения. Цель такого семинара − формирование оценочных суждений, утвер­ждение мировоззренческих позиций, развитие умения вести полемику, защищать взгляды и убеждения, лаконич­но и ясно излагать свои мысли.

*Конференция (учебная)* −организационная форма обу­чения, направленная на расширение, закрепление и совер­шенствование знаний. Проводится, как правило, с несколь­кими учебными группами.

*Лабораторно-практические занятия, практикумы* − формы организации обучения, при которых обучающиеся по заданию и под руководством преподавателя выполняют лабораторные и практические работы. Проводятся в учеб­ных кабинетах, лабораториях, мастерских, на учебно-опыт­ных участках, в ученических производственных комбина­тах ученическими производственными бригадами.

Основные дидактические цели таких занятий − экспериментальное подтверждение изученных теоретических положений; овладение техникой эксперимента, умение решать практические задачи путем постановки опытов; формирование умений работы с различными приборами, аппаратурой, установками и другими техническими сред­ствами.

Эти занятия применяются также для проверки степени усвоения теоретического материала крупных разделов про­граммы.

*Факультативные занятия* предусматривают углублен­ное изучение учебных предметов по выбору и желанию учащихся. Они направлены на расширение научно-теоре­тических знаний и практических умений обучаемых.

В соответствии с образовательными задачами выделяют факультативы по:

− углубленному изучению базовых учебных предметов;

− изучению дополнительных дисциплин (логика, рито­рика, иностранный язык);

− изучению дополнительной дисциплины с приобрете­нием специальности (стенография, программирование).

Направленность факультативов может быть теоретиче­ской, практической или комбинированной.

*Экскурсия (учебная)* −форма организации обучения в условиях производства, музея, выставки, природного ланд­шафта с целью наблюдения и изучения учащимися различ­ных объектов и явлений действительности.

В зависимости от объектов наблюдения экскурсии под­разделяются на производственные, природоведческие, крае­ведческие, литературные, географические и т.п.

По образовательным целям экскурсии могут быть тема­тическими и обзорными. Тематические экскурсии прово­дятся в связи с изучением одной или нескольких взаимо­связанных тем учебного предмета или нескольких учебных предметов (например, физики и химии, биологии и геогра­фия). Обзорные экскурсии охватывают более широкий круг тем.

По месту в изучаемом разделе экскурсии бывают ввод­ными (предваряющими), текущими (сопутствующими) и итоговыми (заключительными).

Любая экскурсия не является самоцелью, а входит в об­щую систему учебной работы.

Развитием экскурсионной формы обучения являются экс­педиции − многодневные походы с целью изучения, на­пример, экологической обстановки, сбора исторических сведений, фольклорного материала и т.д.

*Курсовое, проектирование* как организационная форма обучения используется в высшей школе на заключитель­ном этапе изучения учебного предмета. Оно позволяет применять полученные знания при решении комплексных производственно-технических или других задач, связанных со сферой деятельности будущих специалистов.

Согласно учебным планам и программам случающиеся в образовательных учреждениях пишут курсовые проекты и курсовые работы. Курсовые проекты выполняются по циклам общенаучных, математических и специальных дис­циплин. В процессе их подготовки студенты решают тех­нические, технологические и математические задачи.

*Курсовые* работы выполняются по гуманитарным, об­щепрофессиональным и специальным предметам. В процессе их подготовки обучаемые решают задачи учебно-ис­следовательского характера.

*Дипломное проектирование* − организационная форма, применяемая на завершающем этапе обучения в образова­тельном учреждении. Она заключается в выполнении сту­дентами дипломных проектов или дипломных работ, на основании защит которых Государственная квалификаци­онная комиссия выносит решение о присвоении студентам квалификации специалиста.

*Производственная практика* −одна из форм организа­ции учебного процесса в высшей школе.

Дидактические целя производственной практики − формирование профессиональных умений и навыков, а также расширение, закрепление, обобщение и систематиза­ция знаний путем их применения в реальной деятельности.

Структура производственной практики зависит от со­держания практического обучения и в конечном счете дол­жна обеспечивать целостную подготовку специалиста к профессиональной деятельности, то есть выполнению .ос­новных профессиональных функций тех должностей, на которых может быть использован данный специалист со­гласно квалификационной характеристике.

*.Домашняя самостоятельная работа* − составная часть процесса обучения, относящаяся к внеаудиторным заняти­ям. Роль этого вида учебной деятельности особенно возра­стает в настоящее время, когда перед учебными заведениями поставлена задача формирования у обучающихся потреб­ности к постоянному самообразованию, навыков самостоя­тельной познавательной деятельности. Домашняя работа развивает мышление, волю, характер учащегося.

Как форма обучения *консультация* используется для оказания помощи ученикам по освоению учебного матери­ала, который либо слабо усвоен ими, либо не усвоен со­всем. Проводятся консультации и для учащихся, которые заинтересованы в углубленном изучении предмета. На кон­сультациях также излагаются требования; предъявляемые к обучающимся на зачетах и экзаменах.

Различают индивидуальные и групповые консультации. И тот и другой вид создает благоприятные условия для ин­дивидуального подхода к учащимся.

*Экзамен* − форма обучения, имеющая целью система­тизацию, выявление и контроль знаний учащихся. Обучающее значение экзамена состоит в мобилизации и интенсив­ном развитии умственных сил ученика в условиях экстре­мальной ситуации.

Используются различные формы проведения экзамена: ответы на вопросы экзаменационных билетов, выполнение творческой работы, участие в соревнованиях, защита ре­зультатов исследования, тестовое испытание и др.

*Зачет* − форма обучения, близкая по назначению к эк­замену. Зачет можно также рассматривать как подготови­тельный этап перед экзаменом.

*Предметные кружки* и другие подобные им формы обу­чения *(мастерские, лаборатории, кафедры, студии)* отли­чаются большим разнообразием как по направленности, так и по содержанию, методам работы, времени обучения и т.д. Работа учащихся в предметных кружках способству­ет развитию у них интересов и склонностей, положитель­ного отношения к обучению, повышению его качества.

На основе кружковой работы могут создаваться научные *общества* (академии и т.д.), которые объединяют и коррек­тируют работу кружков, проводят массовые мероприятия, организуют конкурсы и олимпиады.

*Конкурсы и олимпиады* стимулируют, и активизируют деятельность учащихся, развивают их творческие способ­ности, формируют дух состязательности. Конкурсы и олимпиады проводятся на различных уровнях: школьном, областном, республиканском, международном. В послед­нее время множество олимпиад и конкурсов проводится дистанционно с помощью сети Интернет.

### 9.4. Виды обучения

В практике работы образовательных учреждений сложи­лись относительно обособленные, отличающиеся рядом признаков виды обучения. *Вид обучения* − это обобщенная характеристика обучающих систем, устанавливающая осо­бенности обучающей и учебной деятельности; характер взаимодействия учителя и учащихся в процессе обучения; функции используемых средств, методов и форм обучения.

Вид обучения определяется *педагогической технологией обучения,* лежащей в его основе (содержательная сущность педагогических технологий будет рассмотрена в лекции «Педагогические технологии обучения»). Различают следу­ющие виды обучения: объяснительно-иллюстративное, догматическое, проблемное, программированное, развива­ющее, эвристическое, личностно-ориентированноб, компьютерное, модульное, дистанционное, межпредметное и др.

*Объяснительно-иллюстративное (традиционное, сообщающее, обычное)* − обучение, при котором обучающий, как правило, передает информацию в готовом виде посред­ством словесного объяснения с привлечением наглядности, а обучаемые воспринимают и воспроизводят ее.

*Догматическое* − обучение, построенное на принятии информации без доказательств, на веру.

*Проблемное* − обучение, при котором под руководством обучающего организуется самостоятельная поисковая дея­тельность обучаемых по решению учебных проблем. При этом у них формируются новые знания, умения и навыки, развиваются способности, активность, любознательностъ, эрудиция, творческое мышление и другие личностно значимые качества.

*Развивающее* − обучение, обеспечивающее оптималь­ное развитие учащихся, при котором ведущая роль отво­дится теоретическим знаниям. При этом обучение строит­ся в быстром темпе и на высоком уровне, процесс учения протекает осознанно, целенаправленно и систематично.

*Эвристическое* − обучение, базирующееся на основных принципах проблемного и развивающего обучения, кото­рое предполагает успешность развития ученика за счет по­строения и самореализации личностной образовательной траектории в заданном образовательном пространстве.

*Личностно-ориентированное* −обучение, в котором образовательные программы и учебный процесс направле­ны на каждого ученика с присущими ему познавательными особенностями.

*Компьютерное* −обучение, основывающееся на про­граммировании обучающей и учебной деятельности, воп­лощенной в контрольно-обучающей программе для ЭМВ, которая позволяет обеспечить усиление индивидуализации, персонификации процесса обучения за счет оптимальной обратной связи, предоставляющей информацию о качестве усвоения содержания образования.

Модульное – обучение, придающее полифункциональность минимальной дидактической единице учебной ин­формации − модулю, который обеспечивает целостное ус­воение содержания образования.

*Дистанционное* − обучение, позволяющее достигнуть заданных целей с помощью современных систем телеком­муникаций.

*Межпредметное* − обучение, основывающееся на изу­чении интегрированных учебных предметов, построенных на реализации межпредметных и внутрипредметных свя­зей в смежных областях познания.

❓***Вопросы и задания для самопроверки***

1. Что такое организационные формы обучения?

2. Какими особенностями характеризуется классно-урочная фор­ма организации обучения?

3. От чего зависит структура урока?

4. Приведите примеры использования разнообразных форм орга­низации учебного процесса в опыте учителей-новаторов.

5. Каковы основные виды обучения и их характерные черты?

🕮**Литература**

*Основная*

1. Педагогика / Под ред. Ю.К. Бабанского. 2-е изд. М., 1988.

2. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник: В 2 кн. Кн. 1. М., 1999.

3. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник. СПб., 1001.

*Дополнительная*

1. Гузеее В.В. Методы я организационные формы обучения. М., 2001.

2. Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса. М., 1989.

3. Ибрагимов Г. Формы организации обучения в педагогике и школе. Казань, 1994.

4. Оконь В. Введение в общую дидактику. М., 1990.

5. Педагогический поиск / Сост. И.Н. Баженова. М., 1990.

## Лекция 10. Диагностика и контроль в обучении

### 10.1. Диагностика качества обучения

Неотъемлемым компонентом образовательного процесса является диагностика, с помощью которой определяется достижение поставленных целей. Без диагностики невозможно эффективное управление дидактическим процессом. *Диагностика* − это точное определение результатов дидактического процесса.

В понятие «диагностика» вкладывается более широкий и глубокий смысл, чем в понятие «проверка знаний, умений и навыков» обучаемых. Последнее лишь констатирует результаты, не объясняя их происхождения. Тогда как диагностирование рассматривает результаты с учетом способов их достижения, выявляет тенденции, динамику дидактического процесса.

Диагностика включает контроль, проверку, оценивание (оценка), накопление статистических данных, их анализ, выявление динамики, тенденций, прогнозирование дидактического процесса.

Важным компонентом диагностирования является контроль. *Контроль* − это наблюдение за процессом усвоения знаний, умений и навыков. Составной частью контроля является проверка. *Проверка* − система действий и операций для контроля за усвоением знаний, умений и навыков.

По своей сути контроль обеспечивает установление обратной связи, т.е. получение сведений о результате учебной деятельности обучаемых. Обучающий выясняет, какие, в каком объеме знания усвоил обучаемый, готов ли он к восприятию новой информации. Он получает также сведен о характере самостоятельной учебной деятельности обучаемого. Контроль также показывает обучающему, насколько  
его собственная работа была плодотворной, удачно ли он использовал возможности педагогического процесса в учебных целях.

Во время контроля получает информацию о своей учеб­ной деятельности и сам обучаемый. Это помогает ему по­нять, каких успехов он добился в усвоении знаний, а также увидеть пробелы и недостатки в них. Постоянный конт­роль дисциплинирует учащихся, приучает к определенно­му ритму, развивает волевые качества.

### 10.2. Виды, формы и методы контроля

Контроль бывает разных видов, форм и может осуще­ствляться с помощью разнообразных методов. В педагоги­ческой практике применяется несколько *видов контроля:* предварительный, текущий, периодический, тематический, итоговый и отсроченный.

*Предварительный контроль,* как правило, имеет диаг­ностические задачи. Он проводится с целью выявления имеющихся знаний, умений и навыков учащихся к началу обучения. Применяется обычно в начале учебного года или перед изучением новой темы. Предварительный контроль позволяет обучающему выбрать наиболее эффективные ме­тоды и формы работы.

*Текущий контроль* осуществляется по ходу обучения и дает возможность определить степень сформированности знаний, умений, навыков, а также их глубину и прочность. Этот контроль позволяет своевременно выявить пробелы в знаниях учащихся и оказать им помощь в усвоении про­граммного материала. Текущий контроль стимулирует ответственность ученика за подготовку к каждому занятию.

*Периодический контроль* подводит итоги работы за оп­ределенный период времени. Он осуществляется в конце четверти или полугодия.

*Тематический контроль* проводится после изучения темы, раздела для определения степени усвоенности дан­ного материала.

*Итоговый контроль* призван определить конечные ре­зультаты обучения. Он охватывает всю систему знаний, Умений и навыков по предмету.

*Отсроченный контроль* − определение остаточных знаний и умений спустя какое-то время после изучения темы, раздела, курса (этот срок может колебаться от трех месяцев до полугода и более). Отсроченный контроль как вид контроля соответствует требованию судить об эффективности процесса по конечному результату.

Контроль осуществляется в различных *формах.* По форме контроль подразделяется на индивидуальный, групповой и фронтальный.

При контроле используются различные методы. *Методы контроля* − это способы, с помощью которых определяется результативность учебно-познавательной деятельности обучаемых и педагогической работы обучающих.

В педагогической практике используются методы устного, письменного, практического, машинного контроля и самоконтроля.

*Устный контроль* осуществляется в процессе устного опроса обучаемых. Он позволяет выявить знания обучаемых, проследить логику изложения ими материала, умение использовать звания для описания или объяснения процессов и происходящих событий, для выражения и доказательства своей точки зрения, для опровержения неверного мнения и т.д.

*Письменный контроль* предполагает выполнение письменных заданий (упражнений, контрольных работ, сочинений, отчетов и т.д.). Такой метод контроля позволяет проверять знания всех обучаемых одновременно, но требует больших временных затрат на проверку письменных заданий.

*Практический контроль* применяется для выявления сформированности умений и навыков практической работы или сформированности двигательных навыков.

С развитием информационных технологий pacпpocтранение получил контроль с использованием компьютеров. *Машинный контроль* экономит время учащихся и учителя. С помощью контролирующих машин легко установить единые требования к измерению и оцениванию званий. Результаты контроля легко поддаются статистической обработке. Устраняется субъективизм учителя при оценивании знаний.

Применение контролирующих машин позволяет успешно осуществлять *самоконтроль.* Самоконтроль возможен без применения машин. Но для этого необходимо научить обучаемых самостоятельно находить ошибки, анализировать причины неправильного решения познавательных за­дач, искать способы их устранения.

Сочетание различных методов контроля называется *комбинированным (уплотненным) контролем.* Обычно это сочетание устного и письменного опроса.

К контролю в процессе обучения предъявляются следу­ющие педагогические требования:

− индивидуальный характер контроля. Контроль должен осуществляться за работой каждого ученика, за его личной учебной деятельностью. Нельзя допускать подмены ре­зультатов учения отдельных учащихся итогами работы кол­лектива, и наоборот;

− систематичность, регулярность проведения контроля на всех этапах процесса обучения;

− разнообразие форм проведения контроля, что в большей степени обеспечивает выполнение обучающей, разви­вающей и воспитывающей функций контроля;

− всесторонность контроля. Контроль должен давать возможность проверки теоретических знаний, интеллекту­альных и практических умений и навыков учащихся;

− объективность контроля. Контроль должен исключить субъективные и ошибочные суждения и выводы;

− дифференцированный подход. Необходимо учитывать индивидуальные личностные качества обучаемых;

− единство требований со стороны обучающих.

В последнее время все большее распространение полу­чает *тестовый контроль.* Основным инструментом такого контроля является *тест.* В зависимости от предмета изме­рения выделяются тесты педагогические, психологиче­ские, социологические, социально-психологические, культурологические и др.

### 10.3. Оценка и учет результатов учебной деятельности

Результаты контроля учебно-познавательной деятельно­сти учащихся выражаются в ее оценке. *Оценка* − это опре­деление степени усвоенности знаний, умений и навыков.

Количественным выражением оценки является *отметка.*

До настоящего временя не только в педагогической практике, но и в дидактической и методической литературе термины «оценка» и «отметка» иногда понимаются как синонимы. Часто, когда имеется в виду отметка, говорят оценка (выставление оценок, система оценок и т.д.). Между тем «оценка» и «отметка» − понятия хотя и близкие, далеко не идентичные.

Отметка − это условное выражение количественной оценки знаний, умений и навыков обучаемых в цифрах или баллах.

Оцениваться результаты обучения могут не только отметкой, но и другими средствами. Например, это может быть словесное одобрение и неодобрение, вынесение благодарности, награждение грамотами и медалями и т.д.

Большое значение имеет объективная оценка, единый подход к определению качества знаний. Проблема эта не простая, особенно если учесть, что оценка знаний − тонкий и острый инструмент воздействия на учащегося. Высокая оценка знаний может не только воодушевлять обучающегося к учению, но и расхолаживать его в работе. Еще сильнее воздействует неудовлетворительная оценка: она может и побудить к усилению учебной работы, и отбить охоту к учению. Вот почему в последние годы в печати возникают острые дискуссии, которые облекаются то в форму борьбы с так называемой «процентоманией», завышением отметок, то принимают форму предложений о переводе из класса в класс независимо от качества знаний. В этой связи определенный интерес представляет та эволюция, которую прошла в нашей стране проблема оценки знаний.

Балльная система оценки знаний учащихся существовала в России еще до революции 1917 г. Оценка знаний осуществлялась по шестибалльной системе с баллами от нуля до пяти. Затем нулевая оценка была упразднена, система превратилась в пятибалльную.

Отношение к оцениванию результатов обучения в баллах в истории школы было различным. После 1917 г. получила развитие идея обучения без отметок. Согласно концепции советской трудовой школы учебная деятельность должна строиться на интересе учащихся, ориентироваться на самостоятельность, инициативу, творческий характер учения. Непригодными были признаны прежние методы дисциплинирования учащихся с помощью отметок. В мае 1918 г. вышло Постановление Наркомпроса РСФСР «Об отмене отметок», в котором определялось следующее:

− применение балльной системы для оценки познаний и поведения учащихся отменяется во всех без исключения случаях школьной практики;

− перевод из класса в класс и выдача свидетельств про­изводятся на основании успехов учащихся по отзывам пе­дагогического совета об исполнении учебной работы[[20]](#footnote-20).

Запрещались любые виды экзаменов: вступительные, переводные и выпускные. Отменялась индивидуальная проверка учащихся на уроке. Лишь в крайних случаях до­пускались, фронтальные устные проверки и письменные работы зачетного характера. Рекомендовались периодиче­ские беседы с учащимися по пройденной теме, их выступ­ления о прочитанных книгах, статьях. Приветствовались отчеты учеников о самостоятельно выполненных работах по личному выбору. Вместо традиционной системы конт­роля основной формой стал самоконтроль, выявление дос­тижений не отдельного учащегося, а школьного коллекти­ва. Получили широкое распространение тестовые задания как одна из самых пригодных форм самоконтроля.

Обучение без отметок имело определенные положи­тельные стороны, так как развивало у части обучаемых са­мостоятельность. Но в большинстве своем такое обучение приводило к снижению качества знаний, ухудшению дис­циплины. Школьники перестали регулярно заниматься в школе и дома, посещать занятия. Поэтому сначала стихий­но стали вводиться различные формы контроля, а в 1932 г. официально восстановлен принцип систематического уче­та знаний каждого ученика на основе индивидуального подхода.

В сентябре 1935 г. были введены пять словесных (вербаль­ных) оценок: «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «плохо», «очень плохо», которые просуществовали до конца 1943 г. В январе 1944 г. было принято решение заменить при-  
менявшиеся словесные оценки на цифровую пятибалльную систему оценки успеваемости и поведения учащихся. В вы­шедшей вслед за этим постановлением Инструкции о приме­нении цифровой пятибалльной системы оценки были сформулированы параметры, за что выставляется та или иная отметка .

Введение регулярного учета знаний оправдало себя, учебная подготовка и дисциплина учащихся повысились

Сложившаяся система оценивания результатов учебной деятельности в виде баллов несмотря на недостатки до сих пор не нашла достойной замены. Хотя некоторые педагоги, ученые выступают против существующей системы оценки степени обученности. Их главные аргументы:

− обученность фактически оценивается по трехбалльной шкале (отметки «1» и «2» фиксируют незнание);

− недостоверность оценки обученности (отметки «5», «4», «3» ставятся и в гимназических классах, и в классах для одаренных детей, и в классах общеобразовательн!  
школ, и в классах коррекционно-развивающего обучения, поэтому они не равнозначны);

− трехбалльная шкала недостаточна, чтобы оценить знания учащихся (поэтому преподаватели используют суррогатную шкалу: к баллам добавляют «плюсы» и «минусы»).

Ученые предлагают новые оценочные шкалы: десятибалльные, двенадцатибалльные, стобалльные и др.[[21]](#footnote-21)

### 10.4. Ошибки оценивания

К основным типичным субъективным ошибкам оценивания в школе и вузе относятся:

− великодушие, снисходительность, Проявляется в завышении отметок. Крайней формой великодушия в оценке обучаемых явилась процентомания, искореняемая теперь в школах;

− перенос симпатии или антипатии с ученика на оценку (отметку);

− оценка по настроению;

− отсутствие твердых критериев (за слабые ответы преподаватель может ставить высокие отметки или наоборот);

− центральная тенденция (проявляется в стремлении избежать крайних отметок, например не ставить двоек и пятерок);

− неустойчивость системы (преподаватель или долго не спрашивает, или весь урок ведёт опрос);

− близость оценки той, которая была выставлена paнее (например, на предыдущих экзаменах другими преподавателями или учителю трудно сразу после двойки поставить пятерку);

− ошибки ореола (проявляются в тенденции преподавателя оценивать только положительно или отрицательно тех учащихся, к которым он относится соответственно либо положительно, либо отрицательно);

− перенос оценки за поведение на оценку по учебному предмету;

− завышение или занижение отметок и др.

Однако за каждым намеренным завышением и занижени­ем оценки может стоять разный смысл. Например, выстав­ление положительной оценки слабому ученику может вос­приниматься как фактор психологической поддержки его в учебных продвижениях. Поэтому не все субъективные оце­ночные суждения следует рассматривать как ошибки.

❓***Вопросы и задания для самопроверки***

1. Охарактеризуйте основные функции контроля.

2. Какие педагогические требования предъявляются к контролю?

3. В чем преимущества и недостатки устного и письменного оп­росов?

4. Каковы возможности машинного .контроля?

5. Какая шкала оценок, на ваш взгляд, является перспективной?

🕮 **Литература**

*Основная*

1. Педагогика: Учебник / Под ред. П.И. Пидкасисгого: М., 2002.

2. Педагогика: Учеб. пособ. / Авт. В.А. Сластенин и др. 4-е изд. М., 2002.

3. Подласый И.П. Педагогика: Учебник: В 2 кн. Кн. 1. Общие ос­новы. Процесс обучения. М., 2002.

*Дополнительная*

1. Аванесов B.C. Композиция тестовых заданий. М., 1996.

2. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика: Пер. с нем. М., 1991.

3. Розенберг Н.М. Измерения в дидактике. Киев, 1985.

4. Симонов В.П., Черненко Е.Г. Десятибалльные шкалы оценки степени обученности по предметам: Учеб.-справ. пособ. М , 2002.

5. Шишов С.Е., Калъней В.А. Мониторинг качества образования в школе. М., 1998.

## Лекция 11. Педагогические технологии обучения

### 11.1. Понятие педагогической технологии обучения

Долгое время термин *«технология»* оставался за пределами понятийного аппарата педагогики, относился к технократическому языку. Хотя его буквальное значение   
(«учение о мастерстве») не противоречит задачам педагогики: описанию, объяснению, прогнозированию, проектированию педагогических процессов.

В педагогической литературе встречается много терминов, характеризующих те или иные педагогические технологии: технологии обучения, воспитания, преподавания, образовательная и традиционная технологии, технология программированного и проблемного обучения, авторская технология и т.д.

Первоначально многие педагоги не делали различий между понятиями «педагогическая технология», «технология обучения» и «технология воспитания». Сегодня педагогическую технологию понимают как последовательную систему действий педагога, связанную с решением педагогических задач в сфере обучения и воспитания. Поэтому понятие «педагогическая технология» шире, чем понятие «технология обучения» или «технология воспитания».

*Педагогическая технология —* это строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий.

Представляет также интерес определение педагогической технологии, которое официально было принято в 1979 г.

Ассоциацией по педагогическим коммуникациям и техно­логии в США: «Педагогическая технология есть комплексный, интегративный процесс, включающий людей, идеи, средства и способы организации деятельности для анализа проблем планирования, обеспечения, оценивания и управ­ления решением проблем, охватывающих все аспекты ус­воения званий».

При всем многообразии педагогических технологий су­ществуют два пути их появления. В одних случаях техноло­гии возникают из теории (В.П. Беспалько, В.В. Давыдов, В.К. Дьяченко, Л.В. Занков, П.Я. Гальперин, Н.В. Кузьмина и др.), в других случаях технологии вытекают из практи­ки (Е.Н. Ильин, С.Н. Лысенкова, В.Ф. Шаталов, В.В. Шейман и др.).

Что же следует понимать под *технологией обучения?* Когда возникла идея технологизации обучения?

Такая идея не является новой. Еще Я.А. Коменский ра­товал за нее. Он призывал к тому, чтобы обучение стало «механическим» (т.е. «технологическим»), стремился отыс­кать такой его порядок, который неминуемо приводил бы к положительным результатам. Я.А. Коменский писал: «Для дидактической машины необходимо отыскать: 1) твердо установленные цели; 2) средства, точно приспособленные для достижения этих целей; 3) твердые правила, как пользоваться этими средствами, чтобы было невозможно не достигнуть цели»[[22]](#footnote-22).

Со времен Коменского в педагогике было немало по­пыток сделать обучение похожим на хорошо отлаженный механизм. Впоследствии многие представления о техно­логизации обучения существенно дополнялись и конкре­тизировались. Особенно идея технологизации обучения актуализировалась с внедрением достижений технического прогресса в различные области теоретической и практи­ческой деятельности. Наиболее известными авторами современных технологий обучения в нашей стране являются П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, Ю.К. Бабанский, П.М. Эр-диев, В.П. Беспалько, М.В. Кларин и др. Зарубежная тео­рия и практика осуществления технологических подходов к обучению отражена в научных трудах Дж. Кэрролла, Б. Блума, Д. Брунера, Г. Гейса, В. Коскарелли и др.

В современной дидактике представлены самые разнообразные технологии обучения. Их многообразие связано с тем, что каждый автор и исполнитель привносят в педагогический процесс что-то свое, индивидуальное, тем самым изменяя технологию.

Технологии обучения классифицируют по:

− *уровню применения:* общепедагогические, частнометодические (предметные) и локальные (модульные);

− *философской основе:* научные и религиозные, гуманистические и авторитарные;

− *научной концепции усвоения опыта:* ассоциативные, рефлекторные, бихевиористические, интериоризаторские, развивающие;

− *ориентации на личностные структуры:* информационные (формирование знаний, умений и навыков), операционные (формирование способов умственных действий), эвристические (развитие творческих способностей), прикладные (формирование действенно-практической сферы);

− *по характеру модернизации традиционней системы обучения:* технология по активизации и интенсификации деятельности учащихся; технологии на основе гуманизации и демократизации отношений между учителем и учащимися; технологии на основе дидактической реконструкции учебного материала и др.

Технологии обучения также классифицируются по доминированию целей и решаемых задач, по применяемой форме организации обучения, по доминирующим методам, которым отдается предпочтение, и другим основаниям.

Следует отличать технологию обучения от *методики обучения.* Разница между ними заключается в том, что технологии обучения удается воспроизводить и тиражировать и при этом гарантировать высокое качество учебного процесса или решение тех педагогических задач, которые заложены в эти технологии. Методики часто не гарантируют должного качества.

Вместе с тем методика может быть доведена до уровня технологии. Например, имеется определенная методика объяснения нового материала. Если она отвечает объективности, надежности, валидности, то ее можно назвать технологией.

Технология обучения взаимосвязана с *педагогическим мастерством.* Совершенное владение технологией обучения и есть педагогическое мастерство. Одна и та же техно­логия может осуществляться разными преподавателями, но в особенностяхее реализации как раз и проявляется их ма­стерство.

Остановимся более подробно на некоторых технологиях обучения.

### 11.2. Обзор педагогических технологий обучения

*Традиционная (репродуктивная) технология обучения* ориентирована на передачу знаний, умений и навыков. Она обеспечивает усвоение учащимися содержания изучаемого материала, проверку и оценку качества знаний на репро­дуктивном уровне.

Это древний вид технологии, распространенный и в на­стоящее время (особенно в средней школе). Суть его состо­ит в обучении по схеме: изучение нового − закрепле­ние − контроль − оценка. В основе технологии лежит образовательная парадигма, согласно которой можно опре­делить достаточный для успешней жизнедеятельности объем знаний ипередавать его ученику. При этом главны­ми методами обучения являются объяснение в сочетании с наглядностью, ведущими видами деятельности учащихся − слушание и запоминание, главным требованием и ос­новным критерием эффективности − безошибочное воспроизведение изученного. Деятельность учителя связана с объяснением, показом действий, оценкой их выполнения учащимися и корректировкой.

Данная технология имеет ряд важных преимуществ она экономична, облегчает учащимся понимание сложного ма­териала, обеспечивает достаточно эффективное управле­ние образовательно-воспитательным процессом; в нее органически вписываются новые способы изложения зна­ний. Вместе с тем традиционная технология имеет и опре­деленные недостатки − она располагает незначительными возможностями индивидуализации и дифференциации Учебного процесса, а также слабо развивает мыслительный потенциал учащихся.

*Технология развивающего обучения* из всех существую­щих отечественных технологий обучения является одной из наиболее признанных. У ее истоков стояли такие вы­дающиеся психологи и педагоги, как Л.С. Выготский, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и др.

Л.С. Выготский доказал, что педагогика должна ориен­тироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детско­го развития. Только тогда она сумеет в процессе обучения вызвать к жизни те процессы развития, которые в данный момент лежат в зоне ближайшего развития. Смысл поня­тия «зона ближайшего развития» состоит в том, что на определенном этапе развития ребенок может решать учеб­ные задачи под руководством взрослых и в сотрудничестве с более умными сотоварищами. До Л.С. Выготского счита­лось, что развитие ребенка, в частности развитие интел­лекта, идет вслед за обучением и воспитанием.

Л.В. Занкову удалось развернуть на базе обучения в на­чальных классах педагогический эксперимент, в основу ко­торого была положена идея о том, что можно ускорить раз­витие школьников за счет повышения эффективности обучения.

Реализация идеи потребовала разработки ряда новых дидактических принципов. Решающая роль отводилась принципу обучения на высоком уровне трудности. Такой принцип обучения характеризуется не повышением некой абстрактной «средней нормы трудности», а тем, что рас­крывает духовные силы ребенка, дает им простор и на­правление. Если учебный материал и методы его изучения таковы, что перед школьником не возникает препятствий, которые должны быть преодолены, то его развитие идет слабо,

Принцип обучения на высоком уровне трудности опре­деляет отбор и конструирование содержания образования. Учебный материал становится более обширным и глубо­ким, ведущая роль отводится теоретическим знаниям, при этом, однако, не понижается значение практических уме­ний и навыков учащихся.

Л.В. Занков также утверждал, что в изучении программ­ного материала следует идти вперед в быстром темпе. Не­преднамеренное замедление, связанное с многократным и однообразным повторением пройденного, создает помехи иди даже делает невозможным обучение на высоком уровне трудности.

Параллельно технологию развивающего обучения ак­тивно разрабатывали Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и их многочисленные ученики. Д.Б. Эльконин с учетом возрастных особенностей школьников обосновал системно-деятельностный подход к обучению.

К дидактическим идеям технологии развивающего обу­чения относится также идея стимулирования рефлексии учащихся в различных ситуациях учебной деятельности. Под рефлексией обучаемого понимается его осознание и осмысление собственных действий, приемов, способов учебной деятельности.

Поскольку процедуры рефлексии тесно связаны с про­цедурой самоконтроля и самооценки, им в обучении, согласно технологии развивающего обучения, также придает­ся очень большое значение:

Идеи развивающего обучения в нашей стране получили широкое распространение среди, учителей. Однако ряд по­ложений этой технологии остается дискуссионным. Иссле­дования Института психологии РАН показали, что дети с врожденными замедленными Динамическими характерис­тиками личности обречены на неизбежные затруднения при работе в едином для всего класса ускоренном темпе. Поэтому нельзя обучать всех учеников быстро и на высо­ком уровне сложности.

*Технология программированного обучения* стала активно внедряться в образовательную практику с середины 60-х гг. XX столетия. Ее основная цель обучения состоит в улучшении управления учебным процессом. У истоков программированного обучения стояли американские пси­хология дидакты Н. Краудер, Б. Скинер, С. Пресси. В отечественной науке данную технологию разрабатывали П.Я Гальперин, Л.H. Ланда, А.М. Матюшкин, Н.Ф. Талы­зина и др.

Технология программированного обучения − это тех­нология самостоятельного индивидуального обучения по заранее разработанной программе с помощью специаль­ных средств (программированного учебника, особых обу­чающих машин, ЭВМ и др.). Она обеспечивает каждому учащемуся возможность учиться в соответствии с его ин­дивидуальными особенностями (темп обучения, уровень обученности и др.).

Характерные черты технологии программированного обучения:

− разделение учебного материала на отдельные неболь­шие, легкоусваиваемые части;

− включение системы предписаний по последовательно­му выполнению определенных действий, направленных на усвоение каждой части;

− проверка усвоения каждой части;

− при правильном выполнении контрольных заданий учащийся получает новую часть материала и выполняет следующий шаг обучения;

− при неправильном ответе учащийся получает помощь и дополнительные разъяснения;

− результаты выполнения контрольных заданий фиксируются, становятся доступными как самим учащимся (внутренняя обратная связь), так и педагогу (внешняя обратная связь).

Основное средство реализации технологии программи­рованного обучения − обучающая программа. Она пред­писывает последовательность действий по овладению оп­ределенной единицей знаний. Обучающие программы могут быть оформлены в виде программированного учеб­ника иди других видов печатных пособий (безмашинное программированное обучение) или в виде программы, по­даваемой с помощью обучающей машине (машинное про­граммированное обучение).

В основу обучающих программ заложены два принципа программирования: линейное и разветвленное.

При *линейном принципе программирования* обучаемый, работая над учебным материалом, последовательно пере­ходит от одного этапа программы к следующему. При этом все ученики последовательно выполняют предписанные шаги программы. Различия могут быть лишь в темпе про­работки материала.

При использовании *разветвленного принципа програм­мирования* работа учеников, давших верные и неверные от­веты, дифференцируется. Если учащийся верно ответил, -во получает подкрепление в виде подтверждения правильности ответа и указание о переходе к следующему этапу програм­мы. Если же учащийся ответил неверно, ему разъясняется сущность допущенной ошибки, и он получает указание вернуться к какому-то из предыдущих шагов программы или же перейти к некоторой подпрограмме. .

Принцип разветвленного программирования по сравне­нию с линейным позволяет в большей степени индивидуа­лизировать обучение. Ученик, дающий верные ответы, мо­жет быстрее продвигаться вперед, переходя без задержек от одной порции информации к другой. Ученики, делаю­щие ошибки, продвигаются медленнее, но при этом чита­ют дополнительные пояснения и таким образом устраняют пробелы в званиях.

Независимо от характера технологической системы про­граммированного обучения обучающая программа может быть представлена с помощью учебников или машин. Су­ществуют учебники с линейной и разветвленной структу­рами программирования материала.

Разными бывают и машины, предназначенные для пред­ставления запрограммированных текстов. Их тип зависит от реализуемой дидактической функции, при этом различают:

− информационные машины, предназначенные для пе­редачи учащимся новой информации;

− машины-экзаменаторы, служащие для контроля и оценки знаний учащихся;

− машины-репетиторы, предназначенные для повторе­ния с целью закрепления знаний;

− тренировочные машины, или тренажеры, используе­мые для формирования у учащихся необходимых практи­ческих умений, например печатания на машинке, алгорит­мизации поиска повреждений в технических устройствах, обслуживания машин и т.п.

Принципиальной разницы между структурой програм­мированных учебников и программ к обучающим маши­нам нет. Основное отличие заключается лишь в технике  
подачи учебной информации и заданий, получения ответа от учащегося и выдачи ему сообщения о степени правиль­ности его действий.

*Технология проблемного обучения* предполагает органи­зацию под руководством учителя самостоятельной поиско­вой деятельности учащихся по решению учебных проблем. В ходе их решения у обучаемых формируются новые зна­ния, умения и навыки, развиваются способности, познава­тельная активность, любознательность, эрудиция, творче­ское мышление и другие личностно значимые качества.

Фундаментальные работы, посвященные теории и прак­тике проблемного обучения, появились в конце 1960-х − начале 1970-х гг. Большой вклад в разработку этой техно­логии внесли ученые Т.В. Кудрявцев, A.M. Матюшкин, М.И. Махмудов, В. Оконь и др.

Технология проблемного обучения в общем виде состо­ит и следующем: преподаватель не сообщает знания в гото­вом виде, а ставит перед учениками задачу (проблему), заинтересовывает их, пробуждает желание найти способ ее разрешения. А учащиеся при непосредственном участии учителя или самостоятельно исследуют пути и способы ее решения, то есть строят гипотезу, намечают и обсуждают способы проверки ее истинности, аргументируют, прово­дят эксперименты, наблюдения, анализируют их результа­ты, рассуждают, доказывают.

Проблемное обучение, как и другие технологии, имеет положительные и отрицательные стороны. Его преимуще­ства; способствует не только приобретению учащимися необходимой системы знаний, умений и навыков, но и до­стижению высокого уровня их умственного развития, формированию у них способности к самостоятельному до­быванию знаний путем собственной творческой деятельно­сти, развивает интерес к учебному труду, обеспечивает прочные результаты обучения. Недостатки: большие затра­ты времени на достижение запланированных результатов, а также слабая управляемость познавательной деятельнос­тью учащихся.

*Технология модульного обучения* появилась и приобрела большую популярность в учебных заведениях США и За­падной Европы в начале 1960-х гг. как альтернатива тради­ционному обучению. В отечественной дидактике наиболее полно основы модульного обучения изучались и разрабаты­вались П. Юцявичене и Т.Н. Шамовой.

Сущность данной технологии состоит в том, что ученик самостоятельно (или с определенной помощью) достигает конкретных целей в процессе работы с модулем. Модуль − это целевой функциональный узел, в котором объединены учебное содержание и технология овладения им.

Состав модуля: целевой план действий, банк информации, методическое руководство по достижению дидактических целей.

Содержание обучения при данной технологии представ­лено в законченных самостоятельных информационных блоках. Их усвоение осуществляется в соответствии с ди­дактической целью, которая содержит в себе указание не только на объем изучаемого содержания, но и на способ и уровень его усвоения.

При модульном обучении на самостоятельную работу отводится максимальное время. Школьник учится целеполаганию, планированию, организации, самоконтролю и са­мооценке. Это дает ему возможность осознать себя в учеб­ной деятельности, самому определить уровень освоения знаний, увидеть пробелы в своих знаниях и умениях.

Возможно сочетание традиционной системы обучения с модульной. Модули могут использоваться в любой органи­зационной системе обучения и тем самым улучшать ее ка­чество и повышать эффективность.

*Технология концентрированного обучения* имеет в своей основе довольно известный в педагогической практике ме­тод «погружения в предмет». Данная технология, начиная от П. Блонского, разрабатывалась и использовалась В.Ф. Ша­таловым, М.П. Щетининым, А. Тубельским и др.

Сторонники этой технологии считают, что при традици­онной классно-урочной системе организации обучения, когда содержание материала в учебных программах и учеб­никах разбито на относительно самостоятельные, логиче­ски завершенные разделы, темы, параграфы, у учащихся слабо формируется система знаний и умений по отдель­ным учебным дисциплинам. За счет затягивания изучения проблемы у обучаемых теряется интерес к рассматривае­мому материалу. Поскольку урок от урока отстоит далеко, то полученная на одном занятии информация до следую­щего занятия большей частью забывается.

Постоянная смена предметов не позволяет учащимся ни в один из них погрузиться полностью. На переключение с одного предмета на другой тратится много энергии, в тече­ние дня каждый следующий урок как бы стирает предыду­щий, обесценивая его значимость. Каждый урок — это но­вая доминанта для учащихся, новые требования со стороны педагогов, новое содержание материала, новые эмоциональные впечатления и т.д. Необходимо каждый раз соответствующим образом настраиваться и осуществлять учебную деятельность.

Суть концентрированного обучения состоит в том, что уроки объединяются в блоки, в течение дня, недели сокра­щается число параллельно изучаемых учебных дисциплин; Такая технология максимально сближает учебный процесс с естественными психологическими особенностями чело­веческого восприятия. Чтобы предупредить забывание, ма­териала, усвоенного на уроке, следует провести работу по его закреплению в день восприятия, т.е. необходимо на какое-то время более основательно «погрузиться» в предмет.

*Технология дистанционного обучения* −это получение образовательных услуг без посещения учебного заведения; с помощью современных систем телекоммуникации, таких как электронная почта, телевидение и Интернет.

Учитывая территориальные особенности России и возрастающие потребности качественного образования в регионах, технология дистанционного обучения дает возможность его подучить всем, кто по тем иди иным причинам не может учиться очно. В настоящее время технология дистанционного обучения используется в высшей школе, а также для повышения квалификации и переподготовки специалис­тов. Она открывает большие возможности для инвалидов Современные информационные образовательные технологии позволяют учиться незрячим, глухим и страдающим заболеваниями опорно-двигательного аппарата.

Получив учебные материалы в электронном или печатном виде, обучающийся может овладевать знаниями дома, на рабочем месте или в специальном компьютерном классе в любой точке России и зарубежья.

Технология даёт возможность учитывать индивидуальные способности, потребности, темперамент и занятости обучающегося, который может проходить учебные курсы в любой последовательности, быстрее или медленнее. В этом несомненные преимущества технологии дистанционного обучения.

Данная технология предполагает использование традиционных форм обучения (лекции, консультации, лабораторные и контрольные работы, зачеты, экзамены и др.), но они имеют свои отличительные особенности. Лекции исключают живое общение с преподавателем. Для их записи используются дискеты, CD-ROM-диски и пр. Применение новейших информационных технологий (гипертекста, мультимедиа, ГИС-технологий, виртуальной реальности и др.) делает лекции выразительными и наглядными. Для их создания используются все возможности кинематографа: режиссура, сценарий, артистическое исполнение и т.д. Та­кие лекции можно слушать в любое время и на любом рас­стоянии. Кроме того, не требуется конспектировать матери­ал (его можно получить на дискете).

Консультации при дистанционном обучении являются одной из форм руководства работой обучаемых и оказания им помощи в самостоятельном овладении дисциплиной. Используются телефон и электронная почта. Консультации помогают педагогу оценить личные качества обучаемого: интеллект, внимание, память, воображение, мышление.

Лабораторные работы предназначены для практическо­го усвоения материала. В традиционной образовательной системе они требуют специального оборудования, макетов, имитаторов, тренажеров, химических реактивов и т.д. Воз­можности технологии дистанционного обучения в даль­нейшем могут существенно упростить задачу проведения лабораторного практикума за счет использования мульти­медиа-технологий, имитационного моделирования и т.д. Виртуальная реальность позволит продемонстрировать учащимся явления, которые в обычных условиях показать очень сложно иди вообще нереально, использование со­временной техники дает возможность также проводить проверку результатов теоретического и практического ус­воения обучаемыми учебного материала.

Существуют и другие технологии обучения: разноуров­невого обучения, полного усвоения, коллективного взаи­модействия, адаптивного обучения, проектного обучения, авторские технологии обучения (например технология В.Ф. Шаталова) и др.

❓ ***Вопросы и задания для самопроверки***

1. Что такое технология обучения?

2. В чем отличие понятий «методика обучения» и «технология обучения»?

3. Чем характеризуется технология модульного обучения?

4. Раскройте су та технологии проблемного обучения.

5. Какие авторские технологии обучения вы знаете?

🕮 **Литература**

*Основная*

1. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М., 1995.

2. Инновационное обучение: стратегия и практика / Под peд. В. Ляудис. М., 1994.

3. Чернышевский Д.В. Дидактические технологии обучения в высшей школе. Учеб. пособ. М., 2001.

*Дополнительная*

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М., 1989.

2. Гузеев В.В. Педагогическая техника в контексте образовательной технологии. М., 2001.

3. Михайлычев Е.А. Дидактическая технология: Науч.-метод. пособ. М.,2001.

4. Питюков В.Ю. Основы педагогической технологии. М., 1997.

5. Технологии обучения: сущность, опыт применения и проблемы развития: Доклады и материалы к научно-практической конференции. М., 1997.

# Раздел 3. ТЕОРИЯ ВОСПИТАНИЯ

## Лекция 12. Сущность воспитания

### 12.1. Задачи и функции воспитания

Воспитание в педагогике рассматривают в нескольких аспектах:

− в социальном смысле − это передача накопленного опыта старших поколений младшим. Под опытом понима­ется духовное наследие человечества, которое создано в процессе его исторического развития, а именно: известные людям знания, умения, способы мышления, правовые, нравственные нормы и т.д.

− в педагогическом смысле − специальная деятель­ность, процесс целенаправленного формирования личнос­ти, предполагающий систему организованных средств вли­яния на воспитуемого.

Воспитание должно соответствовать требованиям обще­ства. Если общество строит правовое демократическое го­сударство, соответственно человека необходимо воспиты­вать в духе гражданственности, уважения к законам и нормам поведения. Важно формировать общечеловеческие ценности, при этом учитывая, что социальная среда дей­ствует как стихийно, так и целенаправленно.

Современное воспитание гуманистично, оно отражает социокультурное (выбор и осуществление образа жизни и поведение), индивидуальное (самостановление личности) и сопричастное (выбор ценностей) направления в развитии личности. Такое воспитание отличается технологичностью (строится на закономерностях человеческого восприятия и психического развития), эмоциональностью (формирует эмоциональный опыт), диалогичностью (создает собствен­ный опыт, а не его передачу), ситуативностью (основное средство − воспитывающая ситуация), перспективностью (направлено на развивающуюся личность).

Итак, *воспитание* − это процесс целенаправленного формирования личности в условиях специально организо­ванной системы, обеспечивающей взаимодействие воспи­тателя и воспитуемых в процессе реализации общих целей.

Рассмотрим составляющие компонента этого определения.

*«Процесс целенаправленного формирования личности»* означает, что процесс может быть только тогда назван вос­питанием, когда имеет цель.

Говоря о формировании личности, имеют в виду про­цесс формирования как управление воспитанием, создание условий для его осуществления, организацию воспитатель­ной деятельности, но не принуждение или воздействие. Формирование предполагает два взаимосвязанных процес­са: педагогическое действие и ответную деятельность вос­питанника.

*«Специально организованная воспитательная систе­ма».* Почему мы говорим о системе? Потому что невозмож­но использовать в процессе практической деятельности ка­кой-либо один метод, способ или прием. Эффективный результат можно получить только в том случае,; если они реализуются во взаимосвязи, дополняя к совершенствуя друг друга.

*«Взаимодействие воспитателя и воспитуемых»* − про­цесс воспитания подразумевает обязательную обратную связь, в противном случае нельзя говорить орезультатах деятельности педагога.

Процесс воспитания отождествляется с воспитательным процессом. Что же происходят в ходе воспитания. При взаимодействии воспитанник приобретает определенный опыт, передачу которого необходимо организовать. Соот­ветственно главная задача воспитателя − найти способ, чтобы воспитуемого включить в деятельность, где он может повторить увиденное, интериоризировать его и воспроизвести как собственную деятельность. Таким образом, воспитание − это процесс организации различных видов деятельности. Данный подход в теории воспитания называ­ют *личностно-деятельностным.* Суть его в том, что чело­век выбирает из всего социального опыта то, что ему бли­же по природе, более интересно.

Основными содержательными компонентами личностно-деятельностного подхода являются:

− общение как основа многообразных межличностных отношений;

− руководство развитием личности в процессе деятельности;

− развитие и социализация личности.

В гуманистической педагогике воспитание − процесс эффективного сотрудничества между воспитателями и вос­питанниками, который должен привести к заданной цели. *Цель* − это идеальное предвосхищение результата, на дос­тижение которого направлена деятельность человека. Цель конкретизируется в задачах.

При определении идеалов воспитания опираются на иде­ал человека, приспособленного к новым реалиям, новому обществу. Целям подчиняется все: содержание, формы, ме­тоды воспитания. Понимание цели воспитания дает возмож­ность подбирать технологии для ее осуществления. Цель − воспитание всесторонне гармонично развитой личности − закреплена в Законе РФ «Об образовании», она:

− определяет содержание воспитательного процесса;

− обусловливает воспитательный результат;

− служит критерием деятельности педагога;

− полностью определяет систему воспитания.

Выделяют общие цели воспитания (направлены на всех людей) ииндивидуальные (для отдельного человека).

В процессе постановки цели важную роль играет психолого-педагогическая диагностика не только как отдельная деятельность, но и как компонент учебно-воспитательного процесса. Необходимо знать различные методики изучения личности и уметь конструировать та них программы изуче­ние личности и коллектива.

Цель воспитания всегда одна в пределах одной воспита­тельной системы, а задач, определенных целью, может быть много {общих и конкретных). Цели воспитания опре­деляются потребностями развития общества и зависят от темпов социального и технического прогресса, возможностей общества, взрослых и детей. Каковы актуальные цели, достижение которых можно увидеть в результате воспита­тельной деятельности? Это развитие индивидуальности каждого человека и его социализация, что и определяется задачами умственного, нравственного, эстетического, граж­данского, трудового и физического воспитания.

Решение воспитательных задач позволяет сформировать основы культуры личности.

### 12.2. Особенности процесса воспитания

Обучение и воспитание − два взаимосвязанных про­цесса. Они имеют различные задачи, но одновременно не­разрывно связаны друг с другом, могут совпадать во вре­мени и принципиально отличаться методами и формами организации.

Воспитательная деятельность может быть отдельной сферой деятельности воспитателя (иметь свои цели, задачи, содержание) или органично «вписываться» в процесс обуче­ния (так как обучение носит воспитывающий характер).

Отметим, что общего между этими двумя процессами:

− процесс воспитания включает в себя элементы обучения: прежде чем требовать выполнения каких-либо правил, необходимо научить их выполнять;

− процесс обучения представляет собой форму органи­зации взаимодействия между учителем и учеником. В про­цессе деятельности учитель оказывает воспитательное влияние на ученика;

− в процессах обучения и воспитания используются одинаковые методы (объяснение, контроль и др.)

Условно принципиальная разница состоит в том, что процесс обучение ориентирован на освоение учениками основ различных наук, воспитание связано с формированием его личностных качеств.

Что характерно для воспитательного процесса?

− целенаправленность (чем понятнее цель, тем эффективнее результат);

− единство цели (показатель сотрудничества между воспитателями и воспитуемыми);

− длительность (результаты не ощущаются сразу, как в процессе обучения);

− многофакторность (личность подвергается огромному количеству влияний, как положительных, так и отрица­тельных. В процессе воспитания должна происходить их корректировка. Если влияния воздействующих сторон на личность совпадают, то результат воспитания более эффек­тивен);

− подвижность (воспитуемый подвергается целенаправ­ленным и стихийным воздействиям);

− непрерывность (никакие одноразовые, даже яркие ме­роприятия, не заменят тщательной, кропотливой, система­тической воспитательной работы);

− комплексность (единство целей, задач, содержания, форм и методов воспитания);

− вариативность (воспитуемые отличаются индивиду­альными особенностями, социальным опытом. Это следует учитывать в процессе воспитания, так как даже при одина­ковом воздействии возможен различный воспитательный эффект);

− двусторонность (сотрудничество воспитателей и воспитуемых);

− процесс воспитания длится всю жизнь, он достаточно динамичен и изменчив;

− личность воспитателя — важный фактор, влияющий на процесс воспитания (от его умений, мастерства, ценност­ных ориентации, способности сотрудничать зависит про­дуктивность воспитательного процесса);

− противоречивость (противоречия рассматривают как движущую силу воспитания).

К числу основных противоречий воспитания относят противоречии между: новыми условиями общественной жизни и устаревшими формами и методами подготовки к ней; неограниченными возможностями развития человеческой природы и ограничивающими, программирующими это развитие условиями социальной жизни; активной, деятельностной природой человека, его стремлением к учас­тию в общественной жизни и недостатком опыта, знаний, умений и навыков для реального участия в жизненном процессе и др.

Таким образом, на основании вышеизложенного можно сделать вывод, что хотя процесс воспитания идет одновре­менно с процессом обучения, он имеет ряд существенных особенностей, поэтому и рассматривается самостоятельно.

### 12.3. Самовоспитание и перевоспитание личности

*Самовоспитание* − осознанная, целеустремленная дея­тельность, человека, направленная на саморазвитие, само­образование, совершенствование положительных и преодо­ление отрицательных личностных качеств.

Компонентами самовоспитания являются самопознание, самоанализ, самооценка, самоотчет и самоконтроль. Приема­ми самовоспитания служат самоприказ, самоободрение, само­внушение, самоодобрение, самопоощрение, самонаказание.

Стимул самовоспитания − правильное воспитание, ко­торое включает не только воспитательную деятельность воспитателя, но и собственные усилия воспитанника.

Элементы самовоспитания присутствуют уже у детей дошкольного возраста: они не могут пока осмыслить свои личностные качества, но в состоянии определить, что такое хорошо и какие поступки вызывают у взрослых негатив­ную реакцию.

В подростковом возрасте проявляется потребность в сaмопознании, самоанализе и самооценке. Но из-за отсутствия социального опыта и специальной подготовки подростки не всегда могут понять мотивы собственных поступков. Поэто­му необходимо тактичное руководство взрослых.

В юношеском возрасте процесс самовоспитания становится более осознанным и целенаправленным. Самовоспитание базируется на адекватной самооценке, соответствующей реальным способностям человека, на серьезном анализе собственных индивидуальных возможностей. Чем выше степень осознанности, тем более значимо самовоспитание для саморазвития личности.

Уровень самовоспитания характеризует уровень воспитанности личности в целом. Самовоспитание находятся в неразрывной взаимосвязи с воспитанием: подкрепляет и развивает процесс формирования личности.

Обучение, воспитание исамовоспитание взаимосвязаны друг с другом в едином учебно-воспитательном процесс Насколько результативным будет этот процесс, зависит от их единства.

*Перевоспитание* − вид воспитания, цель которого устранение отрицательных и развитие положительных качеств и свойств личности.

Этот процесс нелегкий, длительный, требующий много сил и терпения. Перевоспитывать гораздо сложнее, чем воспитывать, потому что приходится ломать сложившиеся взгляды, привычки, черты характера и формировать новые, отличающиеся от прежних, непривычные для воспитуемых. Трудно перевоспитывать, если отрицательные черты приобрели стойкий характер. А.С. Макаренко учил родите­лей и воспитателей: «Воспитывать надо так, чтобы ничего потом не пришлось переделывать».

Преступные наклонности, аморальное поведение и при­вычки приобретаются человеком в результате отрицатель­ного влияния среды, неправильного воспитания, неблаго­приятных условий жизни. Таких воспитуемых называют «трудными» или «педагогически запущенными», что более правильно. Среди них встречаются индивиды невосприим­чивые и сопротивляющиеся воспитательным воздействиям, с непатологическими отклонениями психики и др.

Перевоспитание может дать положительные результаты в случае, если у человека появляется потребность в само­исправлении, он начинает осознавать необходимость в из­менении образа жизни, привычек, поведения.

Для перевоспитания важно расположить личность к себе; выявить причины, способствующие возникновению проблем; создать систему целевых ориентаций, которые бы определили ближнее (игра, поездка, подарок), средние (включение в работу кружка, секции, участие в походе, поездка в лагерь и др.) и дальние перспективы (жизненное и профессиональное самоопределение);изменить обстанов­ку, в которой живет или учится воспитанник (перевести в другой коллектив, включить в новую деятельность, отвле­кающую его от прежних интересов); воздействовать на личность воспитанника, на его сознание, чувства, волю с целью наступления перелома в его поведении и др.

Важным условием, обеспечивающим эффективность процесса перевоспитания, является преодоление у воспитуемых негативного отношения к требованиям воспитателей. Поэтому воспитатель должен научишься строить правильные взаимоотношения с воспитуемым, что может помочь преодолеть отчужденность, конфликты. Нельзя восстанавливать коллектив против проблемного воспитанника, нужно бороться за каждую личность. Следует дать понять воспитаннику, что воспитатель борется не против него, а против его негативных поступков.

Для перевоспитания используют как традиционные ме­тоды воспитания, так и метод взрыва − «Мгновенное воз­действие, переворачивающее все желания человека, все его стремления» (А.С. Макаренко). Этот метод помогает вос­питаннику остро почувствовать и пережить невозможность дальнейшего отрицательного поведения, заставляет его из­менить отношение к своему поведению и к окружающим, вызывает потребность начать жить по-новому.

Серьезный шаг к результативности в процессе перевос­питания − включение личности в процесс самовоспита­ния (самоперевоспитания и самокоррекции).

**❓ Вопросы и задания для самопроверки**

1. В чем сущность воспитания личности?

2. Назовите и обоснуйте специфические особенности воспитания.

3. В чем отличие процесса воспитания от обучения?

4. Какова роль самовоспитания в системе воспитательной работы?

5. Почему возникает необходимость в перевоспитании?

🕮 **Литература**

*Основная*

1. Педагогика: Учеб. пособ. / Под ред. П.И. Пидкасистого. М., 1998.

2. Подласый И.П. Педагогика: Новые курс: Учебник: В 2 кн. Кн. 2. Процесс воспитания. М., 1999.

3. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Общая педагогика: Учеб. пособ. / Под ред. В.А. Сластенина: В 2 ч. Ч. 2. М., 2002.

*Дополнительная*

1. Гликман И.З. Теория и методика воспитания: Учеб. пособ. М., 2002.

2. Kapaковский B.A., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание! М., 1996.

3. Поляков С.Д. Психопедагогика воспитания. М., 1996.

4. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Организация воспитательного процесса в школе. М., 1999.

5. Селевко Г.К. Руководство по организации самовоспитания школьников. М., 1999.

## Лекция 13. Закономерности и принципы воспитания

### 13.1. Понятие о закономерностях воспитания

Практическая воспитательная деятельность будет ус­пешной при условии учета закономерностей воспитания. Закономерности представляют собой существенные внут­ренние и внешние связи между важнейшими компонента­ми системы воспитания. Каковы же основные закономер­ности воспитательного процесса?

1. *Осуществление воспитания в процессе деятельнос­ти.* Не сама по себе деятельность, в которую включен воспитуемый, воспитывает его, а то, какие именно отношения устанавливаются, повторяются и становятся привычными в процессе деятельности.

2. *Зависимость воспитания от складывающихся у лич­ности взаимоотношений с обществом, с отдельными людьми*. Если взаимоотношения негативные, то результаты процесса воспитания будут низкими.

3.*. Единство воспитания и жизни.* Опыт, приобретае­мый в процессе собственной жизни, есть лучший воспитатель. Жизнь воспитывает, поэтому важно ее педагогически целесообразно организовывать, включая воспитанника в различные виды деятельности.

4. *Воспитание личности происходят по закону парал­лельного педагогического действия.* В жизни человека нет и не может быть ни одного слова, ни одного действия, ко­торые бы не образовывали или не воспитывали личность. Поэтому важно, чтобы специально организованный воспи­тательный процесс и реально приобретаемый жизненный опыт сочетались в своих проявлениях. Воспитанник прове­ряет на практике все, о чем ему говорит воспитатель.

5. *Содержание воспитания зависит от конкретного исторического периода, в котором человек вступает в жизнь.* Чтобы жить, участвовать в жизни общества, воспитуемый должен овладеть жизненным опытом, сложившимся на данный момент исторического периода. Для определения содержания воспитания необходимо учитывать достиже­ния науки, культуры на данном историческом этапе.

6. *Содержание, методы и формы воспитания зависят от возрастных, половых и индивидуальных особенностей воспитуемых.* Этот факт абсолютно очевиден, так как вос­питание − процесс целенаправленного влияния на развитие личности. Поэтому воспитатель должен систематически изу­чать возрастные, психологические особенности развития воспитуемых, знание которых влияет на выбор содержания форм, методов воспитания и его эффективность.

7. *Воспитание зависит от отношения воспитуемого к воспитателю.* Чем выше доверие воспитанника к воспита­телю, тем эффективнее процесс воспитания.

8. *Воспитание зависит от качества воспитательного воздействия воспитателя.* При непрофессиональных или недостаточных; по объему, или запаздывающих во времени действиях воспитателя результаты воспитания будут низ­кими.

9. *Воспитание зависит от согласованности воспита­тельных действий и возможностей воспитанников.* Если воспитатели (социальный педагог, классный руководитель, учителя, родители) учитывают возрастные, психологические особенности воспитанника и воздействуют на него, согласовывая свои действия, то результат воспитания будет наиболее эффективен.

Таким образом, закономерности воспитания отражают главные связи между факторами, условиями и результатамивоспитательного процесса. В практической воспитательной деятельности постоянно подтверждается зависимость ре­зультатов воспитания от сложившихся отношений, соответствия цели и деятельности, практики и воспитательноговлияния, действия субъективных и объективных факторов, интенсивности воспитания и самовоспитания и др.

### 13.2. Характеристика принципов воспитания

*Принципы воспитания* − это основополагающие идеи, ценностные основания, определяющие содержание, орга­низационные формы и методы воспитательного процесса. Они отражают уровень развития общества, его требования к воспитанию личности, стиль взаимодействия воспитателей и воспитанников. Принципы практической педагоги­ческой деятельности устанавливаются сознательно. К ним предъявляются определенные требования:

*Обязательность.* Принципы воспитания обязательны для реализации на практике. Нарушение, игнорирование принципов снижает эффективность воспитательного про­цесса.

*Комплексность.* Воспитательный процесс строится с учетом не отдельных принципов, а их совокупности.

*Равнозначность.* Среди принципов воспитания нет главных и второстепенных, таких, что требуют реализации в первую очередь, и таких, осуществление которых можно отложить.

Рассмотрим ведущие принципы воспитания.

− *Принцип гуманистической направленности воспита­ния.* Работа воспитателя с воспитуемыми должна строить­ся на гуманной основе, в сочетании уважения, чуткости, внимания, доброжелательности педагога с разумной требо­вательностью к воспитанникам.

Условия для реализации данного принципа: добровольность включения воспитуемых в ту или иную деятель­ность, вера воспитателя в каждого из них, предупреждение негативных Последствий в процессе педагогического воз­действия, социальная защищенность воспитуемых, учет их индивидуальных интересов и предпочтений,

Правила реализации данного принципа: опора на актив­ную позицию воспитуемого, уважительное отношение к нему, доброта воспитателя, умение защищать интересу воспитанников, постоянный поиск оптимальных вариантов решения актуальных задач, формирование гуманных отно­шений в любых объединениях.

− *Принцип вариативности социального воспитания.* В современном обществе вариативность социального воспи­тания определяется многообразием потребностей и инте­ресов как личности, так я общества.

Условие реализации данного принципа − создание на различных уровнях (федеральном, региональном, муници­пальном и локальном) многообразных видов и типов вос­питательных организаций, которые бы позволили удовлет­ворить интересы и потребности личности и общества.

− *Принцип связи воспитания с жизнью.* Необходимо включать воспитанников в ситуации, которые требуют во­левого усилия для приобретения социального иммунитета, стрессоустойчивости, рефлексивной позиции. Нужно учить воспитанников противостоять трудностям.

Условия реализации принципа: включение воспитанни­ков в решение различных социальных проблем, стимули­рование самопознания для определения собственной пози­ции, оказание помощи воспитуемым в анализе социальных проблем и выборе решения в различных сложных жизненно важных ситуациях.

Данный принцип осуществляется при соблюдении правил, раскрывающих его отдельные стороны: разрешение проблем отношений не за воспитуемых, а вместе с ними; учет стремления к деятельности, что способствует социа­лизации личности; приучение к ответственности за принятые решения; включение воспитуемых в полезный, необ­ходимый (в там числе и для других) труд; подготовка человека к трудностям в жизни, которых избежать нельзя, но можно преодолеть.

− *Принцип опоры на положительное.* Первое, что необ­ходимо сделать, начиная строить свои взаимоотношения с воспитуемым, − это найти его положительные стороны, опираясь на которые можно добиваться устойчивых yспехов в воспитательной деятельности.

В человеке положительные качества (любовь к животным, природная доброта, отзывчивость, щедрость и др.) легко уживаются и мирно сосуществуют с отрицательными (неумением держать слово, лживостью, ленью и т. п.). Полностью «положительных» или «отрицательных» не существует. Добиваться, чтобы в человеке стало больше положительного и меньше отрицательного, − задача воспитания, направленного на облагораживание личности.

Требования принципа опоры на положительное в воспитании просты: воспитатели обязаны выявлять положительное в человеке и, опираясь на хорошее, развивать другие, недостаточно сформированные или отрицательно сориен­тированные качества, доводя их до необходимого уровня и гармоничного сочетания.

Какие правила нужно соблюдать при реализации данно­го принципа? Сотрудничество, терпение и заинтересован­ное участие воспитателя в судьбе воспитанников. Не ак­центировать внимание только на промахах и недостатках в ex поведении. Важно, наоборот, − выявлять, поддерживать и развивать в них положительные стороны. Однако от­рицательные качества надо осуждать и исправлять. Созда­вать спокойную, деловую обстановку, где чувствуется слаженность действий и заботливое отношение друг к дру­гу. Щедрость воспитателя на комплименты авансирует бу­дущие положительные сдвиги, способствует преодолению неудач.

−*Принцип диалогичности воспитания.* Необходимо преобразовать суперпозицию воспитателя и подчиненную позицию воспитанника в позиции сотрудничающих людей. Данное преобразование связано с тем, что воспитатель должен актуализировать, стимулировать стремление воспи­танников к саморазвитию, создавать условия для самовос­питания.

Воспитателю нужно сотрудничать с воспитанниками, уметь изменять характер своего участия в совместной дея­тельности в зависимости от уровня развития воспитанников.

− *Принцип ориентации на развитие личности.* Bсе воспитуемые разные: различаются полом, темпераментом, накопленным опытом, характером, индивидуальными чертами. Поэтому в процессе воспитательной деятельности воспитатель изучает их возрастные, индивидуальные особенности; определяет уровень сформированности личностных качеств, ценностных ориентации, мышления, мотивов, интересов, установок; выявляет отношение к жизни, труду. На основе этих знаний каждый воспитанник включается в активную, полезную деятельность, при этом воспитание сочетается с самовоспитанием личности.

Если воспитатель полагает, что он всегда прав, не учитывает личностных черт, каждого воспитанника, совместная деятельность с ним становится крайне сложной.

Формируя определенные качества личности, необходимо действовать на опережение, чтобы вредные привычки не закрепились в сознании. Повышая требования к воспи­таннику, воспитателю важно соизмерять его возможности, чтобы у него не появилось неверия в свои силы и привыч­ка недоделывать заданное. Следует учитывать индивиду­альные особенности не только педагогически запущенных воспитанников, но и благополучных, у которых могут быть неблаговидные мысли, идеи, поступки.

**❓ Вопросы и задания для самопроверки**

1. Перечислите основные закономерности воспитания и обо­снуйте их.

2. Назовите принципы гуманистического воспитания.

3. Раскройте основные требования принципов гуманистического воспитания.

4. Какова роль принципов и правил воспитания в практической педагогической деятельности?

🕮 **Литература**

*Основная*

1. Педагогика: Учеб. пособ. / Под ред. П.И. Пидкасистого. М., 1998.

2. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс. Учебник: В 2 кн. Кн. 2.: Процесс воспитания. М., 1999.

3. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов КН. Общая,педагогика: Учеб. пособ. /Под ред. В.А. Сластенина: В 2 ч. Ч. 2. М., 2002.

*Дополнительная*

1. Гликман И.З. Теория и методика воспитания: Учеб пособ. М., 2002,

2.. Маленкова Л.И. Воспитание в современной школе. М., 1999.

3. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. пособ. / Под ред. С.А. Смирнова. 2-е изд. М., 1999.

4. Пуйман С.А. Педагогика: основные положения курса: Справ. пособ. Минск, 1999.

5. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Организация воспитательно­го процесса в школе. М., 1999.

## Лекция 14. Содержание воспитательного процесса

### 14.1. Общечеловеческие ценности и ценностные ориентации как основа базовой культуры личности

Основу культуры личности составляет ее отношение к общечеловеческим ценностям. Термин «ценность» исполь­зуется для указания на человеческое, социальное и куль­турное значение определенных явлений действительности. По существу, все многообразие предметов человеческой деятельности, общественных отношений и включенных в их круг природных явлений может выступать в качестве предметных ценностей как объектов ценностного отношения, то есть оцениваться в плане добра и зла, истины и лжи, красоты и безобразия, допустимого и запретного, справедливого и несправедливого и т.д. Способы икрите­рии, на основании которых производятся сами процедуры оценивания соответствующих явлений, закрепляются в общественном сознании и культуре как субъективные ценности, выступая ориентирами деятельности человека. Это установки и оценки, императивы и запреты, цели и проекты, выраженные в форме нормативных представлений.

Предметные и субъективные ценности являются, таким образом, как бы двумя полюсами ценностного отношения человека к миру. В структуре человеческой деятельности ценностные аспекты взаимосвязаны с познавательными и волевыми.

Каждая исторически конкретная общественная формация характеризуется специфическим набором и иерархией ценностей, система которых выступает, в качестве наиболее высокого уровня социальной регуляции. В ней зафиксиро­ваны те критерии, которые признаются данным обществом и социальной группой. Усвоение этих критериев на лично­стном уровне составляет необходимую основу формирова­ния личности и поддержания нормативного порядка в об­ществе.

Системы ценностей формируются и трансформируются в разные периоды жизни общества. Ценности отличаются своей направленностью. Некоторые из них сохраняют свое значение в разные исторические периоды. Так, эстетиче­ские ценности античности остались значимыми и после ги­бели породившей их цивилизации. Гуманистические и де­мократические идеалы эпохи Просвещения также сохранили  
свою значимость.

Важным элементом ценностных отношений в обществе является система ценностных ориентации личности.

*Ценностные ориентации* − отражение в сознании чело­века ценностей, признаваемых им в качестве стратегичес­ких жизненных целей и общих мировоззренческих ориен­тиров.

Совокупность сложившихся, устоявшихся ценностных, ориентации обеспечивает устойчивость личности, преем­ственность определенного типа поведения и деятельности, выраженную в направленности потребностей и интересов. В силу этого ценностные ориентации выступают важнейшим фактором, регулирующим, детерминирующим мотивацию, личности. Основное содержание ценностных ориентаций — политические, философские (мировоззренческие), нравственные убеждения человека, глубокие и постоянные привязанности, принципы поведения. В силу этого в любом обществе ценностные ориентации личности оказываются объектом воспитания, целенаправленного воздействия. Они определяют направленность волевых уcилий, внимания, интеллекта.

Развитие ценностных ориентаций − признак зрелости личности, показатель меры ее социализации. Устойчивая совокупность ценностных ориентации обусловливает такие качества личности, как цельность, надежность, верность определенным принципам и идеалам, способность к волевым усилиям во имя этих идеалов и принципов, активность жизненной позиции, упорство в достижении цели.

Противоречивость в ценностных ориентациях порожда­ет непоследовательность в поведении. Неразвитость цен­ностных ориентации − признак инфантилизма[[23]](#footnote-23).

В современном мире существуют различные системы ценностей.

Например, системы ценностей, характерные для фран­цузского общества: религиозные (благотворительность, са­мопожертвование, целомудренность и др.); личностные, созданные человеком, − экономические (право на труд, свободный выбор профессии, защиту от безработицы, справедливое вознаграждение и др.), демократические (чувство дружбы, право быть свободным от дискримина­ции по признаку расы, национальности, пола, языка, рели­гии, происхождения и др.), здорового карьеризма (в луч­шем смысле этого слова), социальные (право на уровень жизни), политические (стремление к власти, влиянию на других), эстетические (чувство прекрасного и т.д.).

Американская исследовательница П. Уайт выделяет «гражданские добродетели»: надежду и уверенность, мужество, самоуважение и самопочитание, дружбу, доверие, честность, порядочность, воспитание гражданственности[[24]](#footnote-24).

Английские исследователи определяют следующие группы ценностей: ценности свободы, равенства и рацио­нальности; духовные ценности как интегративное качество (отношение к миру); моральные ценности (добра и зла); экологические ценности; гражданственность; ценности здоровья, искусства, здорового образа жизни[[25]](#footnote-25).

В.А. Караковский, директор одной из московских школ, обосновывает следующий набор ценностей: земля − как общий дом человечества, земля людей и живой природы; отечество − единственная уникальная для каждого чело­века Родина, данная ему судьбой и завещанная предками; семья − естественная среда развития ребенка, закладывающая основы личности; труд − основа человеческого бы­тия; знания − результат разнообразного труда, прежде все­го творческого; культура − богатство, накопленное человечеством; мир − согласие между людьми, народами, государствами, главное условие существования Земли и че­ловечества; человек − абсолютная ценность, цель, сред­ство и результат воспитания[[26]](#footnote-26).

Современные отечественные педагоги (Б.С. Гершунский, Н.Д. Никандров, В.А. Караковский и др.) утверждают, что общечеловеческое не отрицает национальное, а, напро­тив, обнаруживает себя в нем. Именно в форме националь­ного впервые реализуется все то уникальное, неповторимое, что впоследствии обретает общечеловеческий статус. Общечеловеческие ценности выше национальных, потому что они признаются большинством людей во всех странах мира.

К общечеловеческим ценностям гуманистическая педа­гогика относит также: права человека, признание человека высшей ценностью, уважение к личности ребенка, его дос­тоинству; свободу человека; защиту прав ребенка на свобо­ду и развитие; утверждение демократических принципов в воспитании и образовании2. Права и свобода человека — общечеловеческие ценности, потому что они выражают об­щие интересы человечества, сближают и роднят духовные цели разных народов, различные религии, различные эпо­хи. Научиться уважать, ценить и беречь созданное всеми народами − это значит осознать и принять общечеловеческие ценности, понимаемые как единство национального и интернационального.

В современном обществе среди ценностных ориентаций отечественные исследователи выделяют ценностные отношения к Родине, к своему народу, его традициям, языку, культуре, обычаям, к родной природе; жизни {включает в себя право на жизнь каждого человека, уважительное и бережное отношение к любым проявлениям жизни, осмысленную жизненную позицию); самому себе, к своим личным нравственным качествам (честность и правдивость, скромность, нравственная чистота и другие); родителям, родственникам, детям; к природе как основе гуманистических отношений; труду как важнейшей нравственной ценности.

В актовой лекции, прочитанной 18 ноября 1997 г. в Санкт-Петербургском университете, Н.Д. Никандров, Пре­зидент Российской академии образования, предложил сле­дующую классификацию ценностей: ценность жизни, цен­ности семьи (духовная близость, близость физическая, дети, родители и т.д.), ценности образования и культуры,, труд как ценность, идеология и политика как ценности.

Утверждение гражданских, гуманистических ценностей в обществе, формирование свободной личности, осозна­ющей взаимозависимость своих прав и обязанностей, име­ющей гражданскую позицию, во многом зависит от системы воспитания и образования. Развитие ценностных ориента­ции, в которых отражаются особенности времени, дает воз­можность каждому человеку ощущать себя гражданином планеты, человеком мира.

Осознание общечеловеческих ценностей возможно при формировании идей, чувств, представлений, направленных на общество; ориентации на сочетание национальных и общечеловеческих ценностей; изучении прав человека, обязанностей по отношению к обществу и другим людям; понимании единства прав и обязанностей гражданина, вос­питании гражданских чувств и поведения; развитии неза­висимости суждений, чувства сопереживания.

Ориентация на общечеловеческие ценности органично входит в содержание воспитания.

### 14.2. Формирование базовой культуры личности

В педагогических исследованиях выделяют понятие «базовая культура личности» реализуемые в деятельности человека знания, умения, навыки, уровень интеллектуального, нравственного и эстетического развития, способы и формы общения.

Воспитание направлено на развитие и формирование базовой культуры личности. П.И. Пидкасистый выделяет ряд компонентов, способствующих созданию базовой культуры личности[[27]](#footnote-27). Это формирование ценностного отношения:

1) к природе (нравственное воспитание, создание правильных устойчивых отношений как качества личности);

2) к жизни (декларирование прав человека и их ценност­ного значения, формирование ценностных категорий, таких как счастье, свобода, совесть, справедливость, равенстве, братство и др.);

3) к обществу (знакомство с правовой основой общества и его политическим устройством; изучение проблемы лич­ной роли в обществе: собственное «Я» я общество; патрио­тическое воспитание);

4) к труду (научение трудовым навыкам).

В традиционной педагогике различают несколько подхо­дов к воспитательной деятельности по формированию ба­зовой культуры личности. Большинство ученых выделяют следующие направления воспитательной деятельности (Б. Лихачев, В.А. Сластенин, И.П. Подласый и др.):

− формирование научного мировоззрения;

− гражданское воспитание;

− трудовое воспитание;

− нравственное воспитание;

− эстетическое воспитание;

− физическое воспитание.

Рассмотрим содержание некоторых ведущих направле­ний воспитательной работы.

**Формирование научного мировоззрения**. В основе мировоззрения лежит миропонимание, то есть совокуп­ность определенных знаний о мире. Эта знания и представления относятся ее только к настоящему, но и к прошлому, и к ожидаемому будущему. Они служат основой духовного мира людей. В мировоззрение входит и мировосприятие, которое выражено в определенных идеалах и образах реальности, формирующихся в практической жизни, искусстве, литературе, науке и религии.

Мировоззрение связано с убеждениями. Мировоззренческие взгляды складываются в результате длительной сложной интеллектуальной работы человека. Такие взгляды становятся фундаментом его духовной культуры, cyщностью его «Я», определяют жизненные позиции;

Мировоззрение может формироваться стихийно, на основе обыденного опыта или в результате взаимодействия различных мировоззренческих установок, либо осознанно посредством теоретической разработки фундаментальный идей, идеалов, принципов.

В мировоззрении человека всегда проявляются черты соответствующего времени. Современные представления о мире сложились целиком на основании достижений науки XX в. (Биология выявила молекулярные основы процессов жизнедеятельности, проникла в тайны передачи наслед­ственной информации, искусно соединила идеи эволюции и генетики в синтетическую теорию, которая помогла понять единство всего живого. Космология раскрыла един­ство и целостность космоса. Синергетика продемонстриро­вала, что процессы самоорганизации могут происходить не только в мире живого, но и в неживой природе. И т.д.) Именно для нашего времени характерно всеобщее призна­ние ценностей демократии и прав человека, его экономи­ческие и политические свободы, свобода совести и миро­воззрения. Возрастающую ценность приобретает и образование. С ним связывают перспективы развития об­щества, все в большей степени его учитывают при разра­ботке стратегических социальных программ.

Главная задача формирования научного мировоззрения − дать человеку ориентиры для самостоятельных действий в сложном и противоречивом мире.

**Гражданское воспитание**. Теория гражданского воспи­тания разработана немецким педагогом Г. Кершенштейнером. Проблемы гражданского воспитания освещали Платон, Аристотель, Ж.Ж. Руссо и др. В российской педагогике цели и задачи гражданского воспитания нашли отражение в трудах A.Н. Радищева, В.Г. Белинского, Н.Г. Чернышевско­го, Н. А, Добролюбова, А.И. Герцена и др. Идея народности в воспитании сформулирована К.Д. Ушинским. Она осно­вана на учете особенностей русского менталитета, разви­тии национального самосознания, воспитании гражданина. В.А. Сухомлинский рассматривал гражданственность в не­разрывной связи с гуманизмом, уделяя внимание формиро­ванию гражданской позиции ребенка, влиянию школы, се­мьи, детских общественных организаций на воспитание гражданственности.

Компонентами гражданского воспитания являются *патриотическое, правовое, нравственное воспитание,* обеспечи­вающие формирование чувства собственного достоинства; внутренней свободы личности, дисциплинированности, уважения и доверия к другим гражданам и государственной власти, способности выполнять возложенные обязан­ности, гармонично сочетать патриотические, нацио­нальные и интернациональные чувства.

*Цель гражданского воспитания* − формирование в че­ловеке нравственных идеалов общества, чувства любви к Родине, стремления к миру. К основным элементам граж­данственности относятся нравственная и правовая культу­ра, позволяющая человеку выполнять свои обязанности по отношению к государству и уважительно относиться к дру­гим гражданам. Критерием гражданской зрелости служит единство слова и дела. Гражданское воспитание утвержда­ет гуманный подход к развитию личности человека.

Формирование опыта гражданского действия, позволяю­щего человеку практически реализовывать важнейшие че­ловеческие ценности, лежащие в основе их мировоззрения, выбирать линию поведения, выражать отношение к обще­ству и самому себе — одно из основных направлений гражданского воспитания.

*Содержание* деятельностипо гражданскому воспита­нию включает изучение конституционных и правовых норм поведения; воспитание в духе мира и ненасилия; формирование гражданского сознания как формы обще­ственного сознания, выражающей интересы общества в личности; культуры межнационального общения, право­вых отношений; системы знаний и представлений о достижениях нашей страны; опыта гражданского действия, позволяющего человеку практически реализовать себя в обществе.

Повышению эффективности гражданского воспитания способствует создание условий для психологического настроя на восприятие идей гражданственности; признание взаимных обязанностей граждан друг перед другом; умение жить вместе; осознание необходимости умеренности в своих требованиях, поведении, поступках, действиях, желаниях с учетом интересов других; самоконтроль как усло­вие гражданского общения для сохранения мира, взаимопонимания, терпимости и порядка в обществе.

**Патриотическое воспитание**. Его цель состоит в том, чтобы привить любовь к своей Родине, верно ей служить и защищать ее, сформировать бережное отношение к истории отечества, культурному наследию, обычаям и традициям своего народа и других стран.

*Содержание* деятельности по патриотическому воспита­нию включает изучение Государственных символов Россий­ской Федерации (Герба, Флага, Гимна), символики других стран; расширение круга знаний, позволяющих осознать и переосмыслить различные стороны патриотизма (как люб­ви к своему Отечеству) и интернационализма (как сформи­рованного дружественного отношения к другим людям, странам и государствам). К патриотическому воспитанию также относится изучение природа родного края, его исто­рического прошлого; освоение иностранных языков, рас­крывающих историю, культуру других стран, традиции и обычаи их народов; изучение фактического материала о во­инской доблести и славе народов нашей страны.

**Правовое воспитание**. Цель правового воспитания зак­лючается в формировании правовой культуры и правового поведения, понимания требований правовых норм. Систе­ма правового воспитания определяется характером и поли­тикой государства. Его часто рассматривают в рамках гражданского воспитания. Между ними много общего, но правовое воспитание ориентировано на осознанное вос­приятие законов, правовых норм и обязанностей.

Правовая норма − идеальная модель должного поведе­ния человека в обществе. Взаимодействие права и воспитанника осуществляется в основном опосредованно, через родителей и взрослых, участвующих в воспитании. Не являясь в полней мере дееспособным гражданином, ребенок находится под защитой закона: его особый статус закреп­лен во Всеобщей декларации прав человека (1948) и Кон­венции о правах ребенка (1989). В условиях семейного и школьного воспитания дети усваивают привычки право­мерного поведения, основные знания о нравственных я правовых нормах, первичные навыки социальной деятель­ности.

В России вопросам правового воспитания уделяли вни­мание в своих трудах П.Ф. Каптерев («Об обществен­но-нравственном развитии и воспитании детей», 1908), К.Н. Корнилов («Конституция республики учащихся», 1917), H.H. Иорданский («Нравственно-правовые представления и самоуправление удетей», 1925) и др., вопросы правосознания рассматривались П.П. Блонским, А.С. Макаренко. В 1970 г. Д.С. Яковлева предложила особую модель правового воспитания (приучение к строгому соблю­дению основных прав и обязанностей граждан не по при­нуждению, а по убеждению; воспитание чувства хозяина страны и другие составляющие), которая испытывала со­противление среды и не могла быть реализована.

Задачи патриотического воспитания требуют изменения подходов к его содержанию на основе признания Конвен­ции о правах ребенка и разработки практических методик. Целесообразно организованная педагогическая деятель­ность в области правового воспитания, формирующая ус­тановки на уважение к закону, интерес к праву, осуществ­ление гражданского долга в правовой сфере, социально полезна, приемлема для воспитанников.

*Содержание деятельности* по правовому воспитанию включает устранение обстоятельств, способствующих фор­мированию правонарушающего поведения (неблагоприятные условия жизни и воспитания); изучение среды, условий жизни и воспитания учащихся, их времяпрепровождения; коррекцию личностной позиции воспитанника; работу с воспитанниками, уже совершившими преступление.

**Нравственное воспитание**. Это один из определяющих компонентов воспитательного процесса, предполагающий формирование умений и навыков, дающих возможность поступать с учетом общественных требований и норм поведения.

В понимании нравственного воспитания в истории; культуры сложилось четыре основных традиции:

− патерналистская (нравственное воспитание как почитание старших);

− религиозно-церковная (нравственное воспитание как поддержание авторитета веры);

− просветительская (нравственное воспитание как результат освоения научных знаний);

− коммунитарная (нравственное воспитание как процесс формирования чувства коллективизма).

Различают нравственные и правовые нормы поведения. Нравственные нормы побуждают человека к определенным поступкам и действиям. Они позволяют сравнительно самостоятельно выбирать порядок взаимоотношений с обществом, коллективом, другими людьми, тогда как правовые нормы поведения − это точно определенные нормы поведения, зафиксированные в законе. Нарушение нрав­ственных норм сопровождается общественным осуждени­ем, нарушение правовых норм влечет уголовное наказание, ответственность перед законом.

Целью нравственного воспитания является воспитание человека ответственного, отдающего себе отчет в своих поступках и в том, как они отражаются на окружающих людях и на обществе в целом, честного, совестливого, не способного на обман и воровство.

Однако нравственность не может быть усвоена чисто внешним образом, она основывается на личностной автоно­мии и является законом самой личности. Нравственность не является обычной целью, которую можно достигнуть в оп­ределенный отрезок времени с помощью конкретных дей­ствий. Ее называют целью целей, которая находится в осно­вании самой человеческой деятельности.

Нравственное воспитание включает формирование тер­пимости, благородства, порядочности, гуманности; взаим­ного уважения между людьми, товарищеской взаимопомо­щи и требовательности, заботы о старших и младших, уважительного отношения к представителям противопо­ложного пола; воспитание самодисциплины, способности к самоконтролю, самоуправлению, самопознанию и саморегуляции. Каждый человек может влиять на собственное нравственное развитие через культивирование определен­ных поступков, поведение.

*Содержание деятельности* по нравственному воспита­нию предполагает организацию коллективной учебной и общественно полезной деятельности, где воспитанники поставлены в ситуации непосредственного проявления заботы о других, оказания помощи и поддержки, защиты младшего, слабого; анализ проблем добра и зла, гуманизма подлинного и абстрактного, социальной справедливости и несправедливости, что помогает глубже понимать и ценить идеи гуманизма, их общечеловеческий характер.

**Экологическое воспитание**. Его цель заключается в формировании у воспитанников ответственного отношения к окружающей среде; системы знаний о природе и гуман­ном, ответственном отношении к ней как к национальной и общечеловеческой ценности. Экологическое воспитание включает изучение природы конкретного района проживания с целью прогнозирования будущих изменений в случае нарушения экологической обстановки, а также формирова­ние доброты по отношению ко всем субъектам природы через наслаждение окружающей средой (лозунг междуна­родной экологической общественности).

Теоретические и прикладные аспекты нравственно-эсте­тического воспитания средствами природы развивал В.А. Сухомлинский.

Современный этап развития экологического воспитания строится на принципах единства, исторической взаимосвязи природы и общества, социальной обусловленности отноше­ний человека к природе, на стремлении к гармонизации этих отношений. На основе данных принципов определяется оп­тимальное воздействие человека на природу сообразно с ее законами; понимание многосторонней ценности природы как источника материальных и духовных сил общества и каждого человека.

Реальное значение в жизни воспитанника имеет способ­ность защищать природную среду от загрязнения и разру­шения. Важная роль здесь принадлежит умениям трех ви­дов. Первый вид связан с соблюдением культуры личного поведения, второй направлен на предотвращение негатив­ных последствий в природном окружении в результате по ликвидации других людей, третий связан с выполнением по­сильных трудовых операций по ликвидации уже возникшего нежелательного явления,

*Содержание деятельности* поэкологическому воспита­нию включает изучение природы, которая окружает воспи­танников; анализ ее экологического состояния; знакомство с проблемами экологических систем мира, страны, места проживания; изучение поведения человека и его возмож­ное (как положительное, так и негативное) влияние на эко­логическую обстановку в масштабе конкретного региона я мира в целом.

**Эстетическое воспитание**. Это процесс формирования и развития эстетического эмоционально-чувственного и ценностного сознания личности и соответствующей ему деятельности.

Оно реализуется и приобретает ценность при самообразовании, саморазвитии личности. Эстетическое воспитание включает направление, содержание, формы воспитательной и методической работы, ориентированные на эстети­ческие объекты реальности и их свойства, вызывающие эс­тетические эмоции и оценки.

Цели эстетического воспитания и образования: развитие готовности личности к восприятию, освоению, оценке эс­тетических объектов в искусстве или действительности; совершенствование эстетического сознания; формирование творческих способностей в области художественной, ду­ховной и физической культуры.

Научное осмысление эстетического воспитания про­ходило сложный путь в различных исторических услови­ях. Для России наиболее перспективна ориентация (опира­ющаяся на концепции Ф. Шиллера, С.М. Эйзенштейна, Л.С. Выготского, П.А. Флоренского и др.), определяющая процесс эстетического воспитания на основе принципа бинарности духовного и материального, прекрасного и выра­зительного, оценке личностью эстетических свойств реаль­ности и искусства.

Эстетическое воспитание направлено на раскрытие эс­тетического сознания личности (чувств, оценок, вкусов, суждений, идеалов, ценностей, взглядов), ее потребностей,  
оценочных, эстетических отношений и их реализации в по­ведении, предпочтениях и деятельности (восприятии, оце­нивании, сотворчестве и самостоятельном творчестве, реф­лексии, анализе).

В современных условиях среди приоритетных выделяются такие направления эстетического воспитания, как развитие непрерывного художественного образования, формирование музыкальной культуры воспитанников, те­атральное воспитание и образование, развитие литератур­ных способностей и т.д.

Среди средств эстетического воспитания главное место занимает искусство как наиболее универсальное, концент­рирующее в образно-эмоциональной форме интерпрета­цию всех эстетических сторон действительности, природы, труда, сознания, игры, отношений людей и самого челове­ка. Обращение к искусству как средству эстетического воспитания требует сохранения его целостного воздействия на воспитанников, установки на его восприятие, раскрытия специфики авторского видения мира в произведениях ис­кусства, характера творческой индивидуальности.

Особое условие и средство эстетического воспитания, модель межличностного контакта представляет эстетиче­ское общение. Тактичная передача воспитателем его мироотношений, эстетических вкусов, идеалов в процессе раз­вивающего обучения и воспитания оказывает тонкое формирующее воздействие на становление эстетического сознания воспитанников.

Показателем результативности эстетического воспита­ния выступает уровень развития эстетического сознания воспитанников, их творческое отношение ко всему освоен­ному кругу эстетически ценных предметов, явлений, худо­жественных произведений.

*Содержание деятельности* по эстетическому воспита­нию включает проведение экскурсий в музеи, выставочные зады, бесед и конференций по произведениям художе­ственной литературы; встреч за круглым столом; коллекци­онирование записей лучших исполнителей (солистов, хоро­вых и оркестровых коллективов); создание уголка живой природы и др.

**Физическое воспитание** − педагогически органи­зованный процесс передачи от поколения к поколению способов, знаний, необходимых для физического совер­шенствования. Цель физического воспитания − разносто­роннее развитие личности человека, его физических качеств и способностей, формирование двигательных на­выков и умений, укрепление здоровья.

Основные средства физического воспитания − физи­ческие упражнения, использование естественных сил при­роды (солнечной энергии, воздушной и водной среды и т.п.), соблюдение правил гигиены (личной, трудовой, быто­вой и т.д.). Физические упражнения разносторонне воздей­ствуют на развитие физических способностей. Познание закономерностей их влияния на организм и методика вы­полнения дают возможность использовать физическую культуру для достижения целей физического воспитания. Осуществляется такое воспитание по трем основным на­правлениям: общая физическая, профессиональная физическая и спортивная подготовка.

На развитие теории физического воспитания большое вли­яние оказали идеи Я.А. Коменского, Дж. Локка, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци. В России научные основы физического воспитания были разработаны Н.И. Пироговым и И.М. Сеченовым. Основоположником научной системы физического воспитания считают П.Ф. Лесгафта, который ввел понятие «физическое образование».

*Содержание деятельности* по физическому воспитанию включает утреннюю гимнастику, пребывание на свежем воз­духе, вечерние прогулки, дни здоровья, занятия в различных спортивных секциях, туристические походы и пр.

**Трудовое воспитание**. Его целью является формиро­вание системы научных знаний о современной технике, технологии и организации производства, общетрудовых умений и навыков, ответственного отношения и психоло­гической готовности к труду, желания трудиться, уважения к тем, кто работает.

*Содержательную основу* трудового воспитания составля­ют учебный труд (умственный и физический), труд по само­обслуживанию (в школе и дома), общественно полезный (трудовая практика во время каникул, работа в строитель­ных отрядах, лесничествах, тимуровское движение) и произ­водительный труд (создание материальных ценностей).

**Экономическое воспитание** направлено на приобрете­ние воспитанниками доступного им целостного понятия о производстве, распределении, обмене и потреблении мате­риальных и духовных благ.

Основная цель экономического воспитания − форми­рование личности, способной ориентироваться в рыночной среде и умеющей осуществлять свою деятельность эконо­мически целесообразно.

Эта цель достигается путем решения комплекса задач: формирования у воспитанников потребностей в экономи­ческих знаниях и экономической деятельности; усвоения основных экономических понятий, категорий, законов и процессов; развития предприимчивости, ответственности, самостоятельности; приобретения навыков, необходимых для предпринимательской деятельности; формирования психологической готовности к возможным трудностям;

На необходимость экономического воспитания и образо­вания указывали К.Д. Ушинский, С.Т. Шацкий. Многие ав­торы (А.Т. Калашников, М.Н. Скаткин и др.) связывали эко­номическое воспитание с политехническим образованием.

*Содержание* экономического воспитания предполагает использование различных предметов для освоения учащи­мися экономических знаний; изучение специальных курсов по началам экономики как в учебное, так и во внеучебное время («бизнес-клуб», «клуб менеджеров», «маркетинг-клуб» и т.д.); профессиональное обучение. Формы и методы эконо­мического воспитания направлены на выработку потребнос­тей и умений самостоятельно приобретать экономические знания и использовать их в нестандартных ситуациях.

**Профессиональная ориентация** − информационная и организационно-практическая деятельность семьи, учеб­ных заведений, государства, общества и коммерческих организаций, обеспечивающих помощь населению в выбо­ре, подборе или перемене профессии с учетом индивиду­альных интересов каждой личности и потребностей рынка труда. Это обоснованная система социально-экономиче­ских, психолого-педагогических, медико-биологических, производственно-технических мер, направленных на оказа­ние помощи в профессиональном самоопределении[[28]](#footnote-28).

Специальные исследования по вопросам теории и мето­дики профориентация школьников проводились педагогами и психологами (Е.А. Климовым, П.П. Костенковым, А.Д. Са­зоновым, В.Ф. Сахаровым, С.Н. Чистяковой, Л.П. Крившенко и др.).

Система профессиональной ориентации включает в себя профессиональные:

− просвещение − сообщение воспитанникам опреде­ленных знаний о социально-экономических, психофизио­логических особенностях тех или иных профессий;

− диагностику − изучение особенностей высшей нервной деятельности человека, состояния его здоровья, инте­ресов и мотивов, ценностных ориентации, установки в вы­боре профессии;

− консультацию − установление соответствия между требованиями, предъявляемыми к профессии, и индивиду­ально-психологическими особенностями конкретной лич­ности; .

− отбор − осуществляют учреждения, принимающие человека на работу;

− адаптацию − процесс вхождения человека в профес­сиональную деятельность, приспособление к системе про­изводства, особенностям специальности.

### 14.3. Отражение идей международных документов о правах ребенка в содержаний воспитания

Проблема прав ребенка, забота о его жизни, развитии, образовании и воспитании − проблема общепланетарная. В принятых международных документах (Декларация прав ребенка, 1959 г.; Конвенция о правах ребенка, 1989 г.; Все­мирная Декларация об обеспечении выживания, защиты и развития детей, 1990 г.; Декларация принципов толерант­ности, 1995 г.; Декларация о культуре мира, 1998 г. и др.) провозглашены приоритетность прав детей в обществе, не­обходимость воспитания таких качеств, как толерантность, ненасилие, умение слушать и слышать. Программы, изло­женные в этих документах, имеют равное значение для всех народов во всех регионах.

Цели, принципы, задачи и содержание воспитания в духе прав человека и основных свобод отражены в Реко­мендациях Генеральной конференции ООН по вопросам образования, науки и культуры «О воспитании в духе меж­дународного взаимопонимания, сотрудничества и мира и воспитания в духе уважения прав человека и основных свобод» (Париж, ноябрь 1974 г.), Рекомендации № R (85) 7 Комитета министров государств − членов Совета Европы о преподавании и изучении прав человека в школах (14 мая 1985 г.). В Рекомендациях Генеральной конференции ООН дается следующее определение воспитания: «воспитание означает весь процесс общественной жизни, посредством которого отдельные лица и социальные группы в рамках и для блага национального и международного сообщества сознательно учатся развивать свои дарования, способнос­ти, склонности и знания. Этот процесс не ограничиваете» какими-либо конкретными мероприятиями»[[29]](#footnote-29).

В гл. III (п. 4) этого документа сформулированы основ­ные принципы и важнейшие аспекты содержания воспита­ния:

− понимание и уважение всех народов, их культур, ци­вилизаций, ценностей и образа жизни, включая этнические культуры и культуры других наций;

− осознание растущей глобальной взаимозависимости между народами и нациями;

− способность к общению с другими;

− осознание не только прав, но и обязанностей, возло­женных на отдельных лиц, социальные группы и народы по отношению друг к другу;

− понимание необходимости международной солидарно­сти, сотрудничества и др.

Данный документ подчеркивает взаимосвязь между вос­питанием в духе прав человека, гражданским и нравствен­ным воспитанием (п. 10-16), воспитание в духе мира (п. 6) и межкультурным воспитанием − через изучение отече­ственных и мировых этнических культур (п. 17,21,22,23). Документом высочайшего педагогического значения является Конвенция о правах ребенка. В нашей стране Конвенция была ратифицирована 13 июня 1990 г. Ее положе­ния сводятся к четырем основным требованиям: выжива­ние, развитие, зашита и обеспечение активного участия в жизни общества. В Конвенции определены нравственно-правовые нормы общения взрослых с детьми, утвержда­ющие идея общечеловеческой культуры. В ней содержится призыв ко всем людям строить свои взаимоотношения на гуманистических основах, уважительно и бережно отно­ситься к личности ребенка, его мнению и взглядам, что и должно быть основой гуманистического воспитания. С целью проведения в жизнь положений Конвенции ООН о правах ребенка, Всемирной декларации об обеспе­чении выживания, защиты и развития детей и Плана дей­ствий по ее осуществлению до 2000 г. и вышеназванных рекомендации Правительство РФ приняло Постановление от 23 августа 1993 г. № 848 «О реализации Конвенции ООН о правах ребенка и Всемирной декларации об обеспе­чении выживания, зашиты и развития детей». В соответ­ствии с ним была принята Федеральная программа «Дети России», в которую вошли шесть целевых программ: «Дети-инвалиды», «Дети-сироты», «Дети Севера», «Дети Чернобыля», «Планирование семьи», «Развитие индустрии детского питания». Затем эта программа дополнялась целевыми программами «Одаренные дети», «Организация лет­него отдыха» и др.

Концептуальные положения Конвенции о правах ребенка и других основополагающих документов ООН заключа­ются в том, что образование должно быть направлено на полное развитие личности и уважение к правам человека и основным свободам.

❓ **Вопросы и задания для самопроверки**

1. Какова роль научных знаний в формировании мировоззрения воспитанников?

2. Какие признаки характеризуют гражданственность как каче­ство личности?

3. Какие качества формируются у воспитанников в процессе подготовки к выбору, профессии?

4.При каких условиях нравственные нормы и правила могут быть глубокими и прочными?

5. Какие ценности вы считаете общечеловеческими? Обоснуйте свой выбор,

🕮 **Литература**

*Основная*

1. Педагогика: Учеб. пособие / Под ред. П.И. Пидкасистого. 1-еизд. М., 1995.

2. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс: Учебник: В 2 кн. М., 1999. Кн. 2.: Процесс воспитания.

3. Шнекендорф З.К. Путеводитель по Конвенции о правах ре­бенка. М., 1997.

*Дополнительная*

1. Дидактический материал по курсу «Твоя профессиональная карьера» / Под ред. С.Н. Чистяковой. М., 1998.

2. Крившенко Л.П. Будущему учителю о профессиональном са­моопределении школьников. М., 2000.

3. Кукушин B.C. Теория и методика воспитательной работы. Ростов-н/Дону, 2002.

4. Нравственные ценности и освоение их школьниками / Под ред. А.В. Иващенко, Г.П. Савкиной. М., 2000.

5. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Организация воспитательно­го процесса в школе. М., 1999.

## Лекция 15. Методы воспитания

### 15.1. Понятие метода воспитания

*Метод воспитания* − это способ достижения цели вос­питания, способ получения результата. Цель можно дос­тичь разными путями. Сколько же методов (способов) дос­тижения цели воспитания существует? Какие; из них приведут к цели быстрее, а какие медленнее? От чего зави­сит данный процесс и как можно повлиять на него?

Прежде чем ответить на эти вопросы, следует учесть, что в педагогике креме понятия «метод воспитания» ис­пользуется понятие «прием воспитания». *Прием воспита­ния* − частное выражение метода. В процессе практиче­ской деятельности метод делится на приемы, которые помогают в достижении целей воспитания. То есть приемы относятся к методам как частное к общему. Например, для метода примера приемом служит встреча с интересными людьми. Для метода поощрения прием − вручение книги.

Воспитатель действует каждый раз по-разному: воздей­ствует на воспитанника и ждет немедленной реакции в поведении; содействует, то есть помогает ему; взаимодей­ствует − сотрудничает с воспитанником. Действия воспи­тателя организуются разными способами» потому что пре­следуются разные цели (цель определяет выбор метода); различное содержание деятельности; неодинаковы возраст воспитанников и их особенности и, наконец, профессио­нальные умения воспитателей также неодинаковы.

Таким образом, метод воспитания − это способы реше­ния воспитательных задач и осуществления воспитатель­ного взаимодействия.

В практике воспитательного процесса существуют раз­личные методы воспитания: убеждение, положительный пример, личный пример, требование, ласковое прикоснове­ние к воспитаннику, доверие, недоверие, приучение, пору­чение, угроза, прощение и др.

Важно отличать истинные методы воспитания от лож­ных. Некоторые исследователи к ложным методам воспи­тания относят уговаривание, увещевание, упрашивание; назидание, морализирование, нотации; ворчание педагога, разнос, мелочные придирки; упреки, запугивание, беско­нечные «проработки»; муштру; заорганизованность жизни детей; захваливание и др.

Воспитателю важно научиться себя контролировать, чтобы не использовать неэффективные методы воздей­ствия в процессе воспитания.

### 15.2. Общие методы воспитания и их классификация

Методы воспитания называются общими потому, что они используются:

− в работе со всеми категориями людей (школьниками, студентами, солдатами и др.);

− для решения любых воспитательных задач (нравственно­го, трудового, умственного, эстетического воспитания и др.);

− разными категориями воспитателей (родителями, учи­телями, воспитателями);

− для решения не одной, а совокупности задач.

В целях облегчения практического использования ме­тодов воспитания целесообразно их классифицировать. *Классификация методов* − это построенная по определен­ному признаку система методов, способствующая выявле­нию в них общего и специфического, теоретического и практического. Классификация помогает упорядочить ме­тоды. В существующих классификациях за основу берется одна или несколько сторон воспитательного процесса.

Представим некоторые из них.

Г.И. Щукина, Ю.К. Бабанский, В.А. Сластенин предлагают следующую классификацию:

− методы формирования сознания (беседа, рассказ, диспут, лекция, пример);

− методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения (приучение, упражнение, поручение, создание воспитывающих ситуаций, требова­ние, общественное мнение);

− методы стимулирования деятельности и поведения (соревнование, поощрение, наказание),

В Российской педагогической энциклопедии предлага­ется следующая классификация методов воспитания, бази­рующаяся на методах изменения:

− деятельности и общения (введение новых видов дея­тельности и общения, изменение их смысла, содержания деятельности и предмета общения);

− отношений (демонстрация отношений, разграничение ролевых функций участников совместной деятельности, их прав и обязанностей, сохранение традиций и обычаев кол­лектива, изменение неформальных межличностных отно­шений);

− компонентов воспитательной системы (изменение кол­лективных целей, представлений о коллективе, перспектив дальнейшего развития).

Существуют и другие классификационные подходы. За­дача воспитателя − выбрать наиболее логичные и эффек­тивные методы для практического использования.

Представим группу методов, которые служат базой для различных классификаций. Это методы:

1) убеждения;

2) упражнения;

3) поощрения;

4) наказания;

5) примера.

В практической реальной деятельности методы высту­пают в сложном гармоничном единстве, взаимно дополняя друг друга,

**Метод убеждения**. *Убеждение* − это один из способов влияния на личность, прием воздействия на сознание, чув­ства и волю воспитанника с целью развития сознательного отношения к окружающей действительности. Следует диф­ференцировать убеждение как: 1) психическое свойство личности и 2) метод воздействия на сознание и волю воспитанника, конечной целью применения которого и являет­ся формирование убеждения в первом значении.

Метод убеждения формирует взгляды воспитанника, мо­тивы поведения и действий. Важно понять, чем человек руководствуется при принятии решений, насколько осоз­нанно происходит этот выбор. Задача воспитателя состоит в том, чтобы помочь сформировать правильные убеждения. С помощью этого метода раскрываются нормы поведения, доказывается необходимость правильного поведения, пока­зывается для личности значимость тех или иных норм по­ведения.

Метод убеждения способствует выработке у воспитанни­ка уверенности в правильности того или иного знания, ут­верждения, мнения. Следовательно, используя этот метод нужно передать и закрепить в сознании воспитанника опре­деленную информацию, сформировать уверенность по от­ношению к ней. Убежденность в правильности идеи фор­мируется в процессе практической деятельности человека.

Как приемы убеждения воспитатель может использо­вать рассказ, беседу, объяснение, диспут.

*Рассказ* (информационный метод убеждения) − это последовательное изложение фактического материала, осу­ществляемое в повествовательной форме. Требования, предъявляемые к рассказу: логичность, последователь­ность и доказательность изложения, четкость, образность, эмоциональность, учет возрастных особенностей воспитан­ников. При необходимости доказательства правильности ка­ких-либо суждений в рассказе используется объяснение, которое может сопровождаться вопросами и перерасти в беседу. Рассказ позволяет влиять на сознание воспитанни­ка и закладывать основы его убеждений.

*Беседа* −этовопросно-ответный метод активного взаи­модействия воспитателя и воспитанников. Для эффектив­ности результата воспитателю важно продумать систе­му вопросов, подводящую воспитанника к правильным вы­водам. Обычно намечаются главные, дополнительные и уточняющие вопросы. Если в процессе беседы от частных вопросов переходят к общим выводам, беседа носит эврис­тический характер. Убеждающий смысл беседы тем выше, чем более используется опора на собственный опыт воспи­танника. Различают беседы: эстетические, политические, этические, познавательные, о спорте, труде и т.д.

Беседы могут проводиться с одним воспитанником (ин­дивидуальные), с несколькими (групповые), быть заранее спланированными и срочными (по следам события, по­ступка).

А.С. Макаренко успешно использовал в воспитании «отсроченные» беседы (например, касающиеся поступка воспитанника, но проводимые не сразу, а через некоторое время, чтобы он смог сам осознать совершенное).

Требования, предъявляемые к беседе:

− ее материал должен быть близок детям, их опыту, вы­зывать интерес, волновать их;

− необходимо так строить вопросы, чтобы заставлять воспитанников думать, анализировать свои знания и свой жизненный опыт по данному вопросу;

− в ходе беседы не следует слишком быстро и строго осуждать неправильные мнения, нужно добиваться, чтобы воспитанники сами приходили к правильным выводам;

− продолжением беседы должна быть деятельность вос­питанников по реализации утвержденных норм поведения.

Приемом убеждения также является *диспут* как активное выражение воспитанниками своих мнений, доказательство и отстаивание их при коллективном обсуждении какой-либо проблемы. Диспут является эффективным способом активи­зации воспитанников с целью выработки у них умения вес­ти полемику, защищать свои взгляды, с уважением отно­ситься к мнению товарищей. Этот прием убеждения учит отказаться от ложной точки зрения во имя истины.

Алгоритм проведения диспута может быть следующим:

− обоснование темы;

− обсуждение материала, высказывание воспитанника­ми суждений;

− самостоятельные выводы и обобщения;

заключительное слово воспитателя, в котором он фор­мулирует выводы, намечает конкретную программу дея­тельности.

Условия эффективности диспута:

1) тема диспута должна волновать воспитанников, быть связанной с их переживаниями и поступками;

2) в коллективе должны существовать противоречивые мнения по обсуждаемой проблеме;

3) диспут должен быть тщательно подготовлен (прове­дено анкетирование, разработаны вопросы я т.д.);

4) на диспуте не следует резко осуждать воспитанников, высказывающих неправильное мнение,

**Метод упражнения**. *Упражнение* −многократное по­вторение какого-то действия для формирования устойчивого поведения. По определению А.С. Макаренко, воспитание есть не что иное, как упражнение в правильном поступке.

Упражнение − это «приучение». Различают упражне­ния прямые (открытая демонстрация той или иной пове­денческой ситуации), косвенные («непрямая» природа уп­ражнений), естественные (целесообразно, планомерно, толково организованная жизнедеятельность воспитанни­ков) и искусственные (специально разработанные инсцени­ровки, упражняющие человека).

К применению данного метода предъявляются опреде­ленные педагогические требования:

− воспитанники должны осознавать полезность и необ­ходимость упражнения;

− вначале следует добиваться точности производимого действия, затем быстроты;

− успех воспитанника, полученный в результате упраж­нения, должен быть замечен и эмоционально подкреплен.

Функцию упражнения выполняет и система поручений.

Алгоритм проведения упражнения: постановка задачи, выработка четкой программы, демонстрация образца, пробное выполнение действий, их корректировка, закреп­ление, анализ и оценка результатов, ориентация на повсе­дневное использование.

Условия эффективности метода упражнений: осознание значимости, представление возможного конечного резуль­тата, систематичность и последовательность в организации упражнения, посильность и постепенность, взаимосвязь с другими методами; доступность, соизмеримая данному возрасту; освоение действий, где важны точность, последовательность; организация контроля при выполнении уп­ражнения и профессиональная помощь.

**Метод поощрения**. *Поощрение* − способ выражения положительной оценки, закрепление и стимулирование формирования нравственного поведения. Такой метод яв­ляется стимулирующим.

Поощрение проявляется в форме одобрения, похвалы, благодарности, награждений. Оно закрепляет положительное навыки и привычки; требует определенной дозировки, должно быть справедливым и естественно вытекать из действий воспитанника. Неправильное использование это го метода может порождать тщеславие, постоянное жела­ние исключительности и, что хуже всего, эгоистическую мотивацию. Поэтому использовать этот метод надо осто­рожно. Именно поэтому поощрение относят к вспомога­тельному методу воспитания.

К применению метода поощрения предъявляются опре­деленные педагогические требования:

− поощрять следует за действительные успехи и обосно­ванно;

− необходимо обеспечить гласность поощрения;

− не следует поощрять часто и одних и тех же;

− не следует поощрять однообразно;

− поощрение должно соответствовать возрасту;

− поощрение должно соответствовать индивидуальным особенностям;

− поощрять необходимо всех воспитанников без исклю­чения;

− поощрения могут быть обращены не только к отдель­ным лицам, но и к коллективам воспитанников;

− при поощрении необходимо учитывать особенности характера воспитанника. В нем особенно нуждаются не­смелые, неуверенные личности.

**Метод наказания**. *Наказание* − способ торможения негативных проявлений личности с помощью отрицатель­ной оценки ее поведения (а не личности), способ предъяв­ления требований и принуждения следовать нормам, фор­мирование чувства вины, раскаяния.

Наказание − средство педагогического воздействия, ис­пользуемое в случае невыполнения установленных в обще­стве требований и норм поведения. При его помощи воспи­таннику помогают понять, что он делает неправильно и почему. Это очень серьезный метод воспитания.

Отношение к наказаниям в педагогике весьма противо­речиво. Сторонники авторитарной системы выступали за широкое применение наказаний, включая телесные. Они считали этот метод не столько средством воспитания, сколько средством управления детьми.

Последователи другого направления − теории свободно­го воспитания − отвергали любые наказания, так как они всегда вызывают переживания воспитанника. В этом стрем­лении содержался протест против насилия над ребенком.

В нашей стране наказание используется с целью затор­мозить отрицательное поведение воспитанников. Однако запрещены следующие наказания:

− физические;

− оскорбляющие личность;

− мешающие воспитанию (например не пускают на дис­пут);

− трудом;

− лишающие воспитанника еды.

*Виды наказания:* моральное порицание, лишение или ограничение каких-либо прав, словесное осуждение, огра­ничение участия в жизни коллектива, изменение отноше­ния к воспитаннику, снижение оценки по поведению, ис­ключение из школы.

*Алгоритм проведения:* анализпроступка и учет педаго­гической ситуации, выбор метода наказания, помощь про­винившемуся, анализ и учет последствий взыскания.

К применению методов наказаний предъявляются опре­деленные педагогические требования. Наказание должно быть обоснованным, заслуженным, соразмерным со степе­нью поступка. Если проступков совершено сразу много, наказание должно быть суровым, но только одно за все проступки сразу.

За один проступок нельзя дважды наказывать. Нельзя торопиться с наказанием, пока нет уверенности в его спра­ведливости. Если наказание не дает результата, оно стано­вится бессмысленным. Недопустимо рукоприкладство и психическое насилие по отношению к воспитанникам.

Наказание не должно лишать ребенка заслуженной по­хвалы и награды, как он того заслуживает; быть «профи­лактикой», наказанием «на всякий случай»; запаздывать (за проступки, которые были обнаружены спустя полгода или год после, их совершения); унижать воспитанника; не дол­жно вредить ни физическому, ни психическому здоровью.

При определении меры наказания учитываются возраст­ные и индивидуальные особенности воспитанников.

**Метод примера.** *Пример* какметод воспитания − это способ предъявления образца как готовой программы пове­дения, способ самопознания. На этом и основан метод вос­питания примером. Воспитателю (педагогу, учителю, роди­телю) необходимо контролировать свое поведение, свои поступки, не забывая о том, что они влияют на личность.

Невозможно приучить воспитанника к порядку, если взрослый сам его не поддерживает. Постоянный просмотр телевизора в любое свободное время не научит разумней организации свободного времени. Грубая речь, окрики, ру­коприкладство, несдержанность не способствуют форми­рованию гуманной, корректной, выдержанной личности. Отношение к работе, другим людям, природе, чужим уда­чам и падениям, альтруизм или эгоистичность − все это ориентирует воспитанников на то или иное поведение. Пример − самый трудный метод воспитания. Воспитанни­ки прощают взрослому недостатки, но есть одно важное условие: воспитатель должен всегда совершенствоваться, постоянно преодолевать свои недостатки, с тем, чтобы по­ложительно влиять на личность.

Примеры бывают положительные и отрицательные. Вос­питывать следует на позитивных примерах. Это не значит, что нужно ограждать воспитанников от всего отрицательно­го. Необходимо раскрывать им неприглядную сущность фактов неправильного поведении, вызывать стремление бо­роться с уродливым в жизни.

*Формы проявления примера* как метода воспитания − личный пример, пример родителей, замечательных людей, сверстников, героев.

*Алгоритм реализации:* целенаправленный выбор обра­за, его восприятие, осознание достоинств, выделение нрав­ственных качеств, включение в свою программу самовос­питания.

При использовании методов воспитания нужно соблю­дать *педагогические требования,* вызывающие, стимулиру­ющие или тормозящие определенную деятельность воспи­танника. Их нельзя предъявить сгоряча. Воспитанник должен чувствовать, что воспитатель уверен в своих дей­ствиях. Всякое требование необходимо контролировать, строгих, жестких требований должно быть немного, наи­лучший результат дают требования, разработанные совмест­но с воспитанниками.

Требования могут быть слабыми (напоминание-просьба, совет, намек, порицание); средними (распоряже­ние, требование-установка, предостережение, запрещение); сильными (требование-угроза, приказ-альтернатива)[[30]](#footnote-30).

И.П. Подласый предлагает классифицировать их по форме предъявления как прямые (отличаются определен­ностью, конкретностью, точностью; предъявляются в решительном тоне) и косвенные (требование-совет, тре­бование-доверие, требование-просьба, требование-намек, требование-одобрение; характеризуются тем, что действу­ют на сознание воспитанника)[[31]](#footnote-31).

По способу предъявления различают непосредственные (если воспитатель сам предъявляет требование) или опо­средствованные требования (если оно организовано воспи­тателем и «передается» через посредника).

В жизни эффективность требований может быть раз­личной. Это зависит от авторитета воспитателя, предъяв­ляющего требование, возрастных и психологических осо­бенностей воспитуемого, условий, в которых требование предъявляется.

### 15.3. Педагогическая поддержка, ее сущность и способы организаций

Результативность воспитательного процесса во многом зависит от правильно организованной педагогической под­держки. В современной педагогической литературе такая поддержка рассматривается как:

− превентивная и оперативная помощь человеку, направ­ленная на решение его проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, с обучением, с жизненным и про­фессиональным самоопределением (Т.В. Анохина и др.);

− педагогическая деятельность, обеспечивающая процессы становления индивидуальности человека (В.П. Бедерханова, О.С. Газман и др);

− особый вид взаимодействия, способствующий преодо­лению трудностей девиантного поведения (С.А. Расчетина);

− дифференцированная, адресная помощь дезатаптированному подростку (С.В. Войкова);

− сопровождение ребенка (Е.И. Казакова);

− принцип жизни образовательного учреждения (С.М. Юсфин);

− взаимодействие учителя и ученика, направленное на организацию пространства в обучении и воспитании, высту­пающего условием для самопознания детьми себя (ГА. Да­выдов).

Педагогическая поддержка − это: а) ответ воспитателя на доверие воспитанников; б) помощь воспитанникам, ко­торые нуждаются в поддержке, часто не осознавая этого.

Сущность педагогической поддержки заключается в со­здании комфортной психологической обстановки; ситуа­ции успеха, условий для самореализации личности; в со­вместном преодолении препятствий, мешающих сохранять человеческое достоинство и достигать положительных ре­зультатов; желании оказать поддержку каждому нуждаю­щемуся, а не только тому, кто открыто об этом просит; ориентации воспитателя на проблемы воспитанника, ищу­щего свое место в жизни; профессионализме воспитателя.

Формы проявления педагогической поддержки − доб­рое слово; умение выслушать, в случае необходимости — дать совет; доверие к воспитанникам; защита их прав; при­ветливое отношение воспитателя с воспитуемым; положи­тельная оценка достижений и др.

Т.Д. Давыдов предлагает рассматривать педагогическую поддержку как последовательность определенных ситуа­ций. Например, контактное взаимодействие воспитателя с воспитанником; диалог между ними, направленный на воз­никновение потребности рассказать о себе; включение вос­питанника в общение с другими сверстниками, совмест­ную работу над проблемой (если это может помочь в ее разрешении) или взаимодействие «лицом-к-лицу».

Представляют интерес модели индивидуальной и лично­стной педагогической поддержки, предложенные Е.В. Бондаревской и С.В. Кульневичем[[32]](#footnote-32).

В индивидуальной модели все средства поддержки, ко­торыми пользуется воспитатель, подразделены на две груп­пы средств.

Первая группа обеспечивает общую педагогическую поддержку всех воспитанников, создает атмосферу добро­желательности, взаимопонимания и сотрудничества, которая проявляется в приветливом отношении и доверии к ним, в создании ситуации взаимного сотрудничества.

Вторая группа направлена на индивидуально-личност­ную поддержку и предполагает диагностику индивидуаль­ного развития, обученности, воспитанности, определения личных проблем у каждого воспитанника.

Содержание педагогической поддержки в личностной модели состоит в преодолении препятствий − того, что отдаляет личность от желаемого результата. Авторы под­разделяют препятствия на:

− субъективные (личностные) «Я»-препятствия: отсут­ствие необходимой информации для самостоятельного принятия решения (достаточно пополнить недостаток ин­формации и препятствие может быть устранено); необхо­димость в дополнительном труде личности (поддержка в преодолении трудностей базируется на оказании помощи в мотивации); переживаемые личностью недостатки (физи­ческие, психические, коммуникативные); отсутствие зна­ний и опыта;

− объективные (социальные) «ОНИ»-препятствия: (со­циальная среда − учителя, администрация, друзья, сверст­ники, семья и пр.);

− материальные препятствия (финансовое положение семьи и др.).

### 15.4. Выбор методов воспитания

Серьезная проблема − выбор методов воспитания. Чтовлияет на этот выбор? Что вынуждает использовать не один, а несколько методов в совокупности и почему пред­почтение отдается тому или иному способу достижения цели?

Профессиональная деятельность воспитателя предпола­гает выбор и использование методов воспитания в зависи­мости от существующих условий и возможностей. Такими условиями являются знания поставленных целей и задач воспитания; возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников; времени воспитания; интересов и потреб­ностей воспитанников; их социального окружения; уровня сформированности группы, в которую они входят; ожидае­мых результатов; собственных возможностей воспитателя.

В основе выбора метода воспитания должны лежать гу­манистические отношения воспитателя с воспитанниками. Эффективность используемых методов достигается при соответствии выбранного метода реальным условиям и конкретной ситуации, профессиональном предвидении психологического состояния воспитанников в момент при­менения методов; умелом сочетании различных методов воспитания; подкреплении выбранного метода средствами воспитания; доведении его до логического завершения.

Выбирая методы воспитания, воспитатель должен стре­миться использовать те, которые дают возможность воспитан­нику самореализоваться, показать свою индивидуальность, собственные способности; ведут к созданию ситуации успеха; прогнозированию результата; реализации поставленной цели.

❓ **Вопросы и задания для самопроверки**

1. Что такое методы, приемы воспитания?

2. Как классифицируются методы воспитания?

3. Определите различия системы методов воспитания в автори­тарной и гуманистической педагогике.

4. В чем сущность метода примера?

5. От чего зависит выбор метода воспитания?

🕮 **Литература**

*Основная*

1. Педагогика: Учеб. пособ. / Под ред. П.И. Пидкасистого. М., 1998.

2. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс: Учебник: В 2 кн. Кн. 2: Процесс воспитания. М„ 1999.

3. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Общая педагогика: Учеб. пособ. / Под ред. В.А. Сластенина; В 2 ч. Ч. 2. М., 2002.

*Дополнительная*

1. Гликман И.З. Теория и методика воспитания: Учеб. пособ. М., 2002.

2. Иванов И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел. М., 1989.

3. Кукушин B.C. Теория и методика воспитательной работы. Ростов-н/Дону, 2002. -

4. Кульневич С.В. Педагогика личности: от концепций до техно­логий. М. Ростов-н/Дону, 2000.

5. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. пособ. / Под ред. С.А. Смирнова. М., 1999.

## Лекция 16. Средства и формы воспитания

### 16.1. Понятия средств и форм воспитания

*Средство воспитания* −это педагогически независимый источник социального опыта. Средством воспитания является все то, что оказывает воспитательное воздействие на субъект в процессе движения его к цели. Это может быть любой объект окружающей действительности (пред­мет, вещь, звук,животные, растения, произведения творче­ства, явления, события, эпизоды и др.). Средства воспита­ния воздействуют не воспитуемого сами по себе, также их целенаправленно может использовать воспитатель.

Средства выбирают для реализации той или иной вос­питательной цели. Выбор средств определяется методом воспитания. Они иллюстрируют явления жизни, иницииру­ют активность воспитуемых, обеспечивают материально-техническую оснащенность, улучшают психологическую атмосферу, выступают инструментами деятельности, подчеркивают скрытую символику деятельности и т.д.

Средства должны отвечать определенным требованиям: гигиеническим, эстетическим, экономическим, этическим, правовым.

Совокупность методов и средств, обусловленных инди­видуальностью педагога, определяют форму воспитатель­ной деятельности.

В современных энциклопедиях и словарях понятие «фор­ма» имеет несколько значений: 1) внешнее выражение про­цесса воспитания; 2) совокупность организаторских при­емов я воспитательных средств, обеспечивающих внешнее выражение воспитательной работы; 3) система целесообразной организации коллективной и индивидуальной дея­тельности воспитанников. Таким образом, *форма* − это образ взаимодействия воспитанников с воспитателем в процессе воспитательной деятельности.

Формы воспитательной работы выполняют определен­ные функции:

− *организаторскую;* организация отражает определен­ную логику взаимодействий участников воспитательной работы;

− *регулирующую;* использование той или иной формы позволяет регулировать взаимоотношения между воспита­телями и воспитанниками, в процессе которых происходит формирование норм социальных отношений;

− *информативную;* возможно не только одностороннее сообщение воспитанникам тех или иных знаний, но и об­ращение к их собственному опыту, актуализация имеющейся информации.

### 16.2. Характеристика основных форм воспитания

Существует большое количество классификаций форм воспитательной работы. Одну форму от другой отличают:

− продолжительность во времени: кратковременные (не­сколько минут, часов); продолжительные (несколько дней; недель);

− виды деятельности воспитуемых: учебная, трудовая, спортивная, художественная;

− способ влияния педагога: непосредственно, опосредо­ванно;

− субъект организации: педагоги, родители, другие взрослые; деятельность строится на основе сотрудничества, инициатива и ее реализация принадлежат воспитанникам;

− результаты: информационный обмен, выработка общего решения, общественно значимый продукт;

− количество участников: индивидуальная (воспитатель − воспитанник), групповая (воспитатель − группа воспитанников), массовая (воспитатель − несколько групп) формы.

Рассмотрим особенности некоторых форм воспитательной работы, различаемых по количеству участников.

*Индивидуальные формы:* беседа, задушевный разговор, консультация, обмен мнениями, оказание индивидуальной помощи в конкретной работе, совместный поиск решения проблем. Задачи воспитателя: распознать возможности уче­ника, открыть его таланты, обнаружить все ценное, что присуще его характеру, что мешает проявить себя.

*Групповые формы:* советы дел, творческие группы, органы самоуправления, микрокружки. Задачи воспитате­ля: помочь каждому проявить себя, создать условия для по­лучения в группе ощутимого положительного результата, значимого для всех ее членов.

*Коллективные формы:* конкурсы, спектакля, концерты, агитбригады, походы, турслеты, спортивные соревнования.

Роль и место воспитателя в каждой из форм воспитатель­ной деятельности различны. Они зависят от возрастных осо­бенностей воспитанников, целей воспитания. С воспитан­никами младшего возраста воспитатель является ведущим организатором, с воспитанниками среднего возраста может быть рядовым участником и воздействовать личным при­мером, с воспитанниками старшего возраста — советчи­ком, консультантом, участником, помощником. Воспитате­лю важно расположить к себе воспитанника, вызвать его на откровенность, завоевать доверие, разбудить желание поделиться с воспитателем своими мыслями, сомнениями; при этом необходимо проявлять демократичное, уважи­тельное, тактичное отношение к личности.

Л.И. Маленкова предлагает иную классификацию форм воспитательной деятельности[[33]](#footnote-33):

− простые (как процесс ситуативного воздействия) и сложные (включающие воспитанников в многочисленные отношения);

− кратковременные и длительные;

− групповые (от двух участников и более), коллектив­ные (класс, секция, кружок), общешкольные, межшколь­ные, межрегиональные и др.;

− традиционные (вошедшие в практику школ, освоен­ные я принятые многими педагогами), творческие (нестан­дартные, нетрадиционные);

− спонтанно возникающие в ходе воспитательного процесса и специально организованные;

− регулярные и эпизодические.

Для успеха дела воспитатель должен хорошо знать воз­можности своих воспитанников и на основе этого строить воспитательную деятельность.

Форма воспитательной работы может быть коллектив­ной творческой (если она создается участниками деятель­ности в процессе совместного поиска, при этом учитыва­ются интересы и потребности каждого; индивидуальные цели не противоречат общим целям группы, объединения; коллективная работа позволяет каждому найти значимое место в общем деле); по исполнению − неповторимой.

В процессе коллективной творческой деятельности (КТД)[[34]](#footnote-34) воспитанники вместе со взрослыми и под их руко­водством создают новый опыт, применяют ранее усвоен­ные знания и умения, приобретая новые.

Основой методики КТД является сотрудничество, со­вместная деятельность всех членов коллектива, общее пла­нирование, проведение и оценка работы, поиск лучших способов и методов решения жизненно важных практиче­ских задач.

Формы КТД: чередование традиционных поручений, сюжетно-ролевые игры, коллективное планирование, кол­лективный анализ.

Этапы подготовки и проведения КТД (по И.Л. Иванову).

*Первый этап.* Создается временная инициативная груп­па (ВИГ), которой поручается разработка плана предсто­ящего дела. Создание группы с помощью выборов, включение добровольцев, попеременное участие воспитанников в группе инициаторов реализует несколько воспитательных задач: мотивируется вслух выдвижение каждой кандидату­ры, формируется опыт создания органов самоуправления, происходит процесс приучения к оценке и самооценке лич­ностных достоинств воспитанников и т.д.

*Второй этап.* Временная инициативная группа разраба­тывает концепцию предстоящего мероприятия: участники группы вносят предложения, обсуждают их, коллективно выстраивают общую программу предстоящего дела. В про­цессе данной деятельности у воспитанников формируется опыт группового планирования.

*Третий этап.* На данном этапе ВИГ составляет список подготовительных дел, средств, материалов, которые по­требуются для реализации задуманного. Воспитательный результат этого этапа заключается в том, что здесь трени­руется практичность, деловитость, умение предвидеть ус­ловия, которые обеспечат успех дела. Развивается реализм в деятельности.

*Четвертый этап.* Инициативная группа распределяет задания, чтобы обеспечить каждый пункт программы. Ин­дивидуальные, групповые, парные поручения даются в расчете на то, чтобы ими были охвачены все воспитанни­ки. Воспитательный результат выражается в формирова­нии социального опыта, в становлении организаторских качеств личности.

*Пятый этап.* Группа, получившая задание к предсто­ящему коллективному творческому делу, включается в дея­тельность по его подготовке. Воспитательный результат выражается в формировании опыта познавательных, орга­низаторских, тематических, оформительских действий. Происходит взаимообогащение деловыми качествами вос­питанников.

*Шестой этап.* Проведение подготовленного дела. В ходе разнообразной коллективной, групповой, индивиду­альной деятельности формируется личность воспитанника.

*Седьмой этап.* После завершения мероприятия проис­ходит заключительная встреча временной инициативной группы. Ее цель − коллективный анализ замысла и каче­ства осуществления программы. Воспитательный смысл этого этапа состоит в приучения воспитанников к самоана­лизу и критической оценке своих действий, умений.

После обсуждения коллективно подготовленного и про­веденного дела ВИГ распадается. Действует принцип пере­мены ролей. Наиболее эффективные приемы, применяемые на всех стадиях проведения КТД: создание микроколлекти­ва, группы для решения конкретной задачи или выполнения творческого задания; «мозговая атака», то есть поиск наи­лучших вариантов решения; создание «банка идей»; отбор и защита идей.

Организатору коллективной творческой деятельности полезно помнить, что:

− число участников в коллективе может быть от 7-9 до 25-30 человек (оптимально для групповой и коллектив ной формы работы). При увеличении количества участни­ков эффективность дела резко снижается;

− доминируют цели индивидуального развития лично­сти каждого участника КТД;

− творческие задачи определяются самими участниками деятельности;

− каждому воспитаннику предоставляется возможность выбрать то, что соответствует его интересам и желаниям.

Описанная выше технология может быть использована при проведении различных по форме воспитательных ме­роприятий (классных часов различной тематики; конфе­ренций; праздников поэзии, музыки, песни, танца; устных журналов; конкурсов; встреч с интересными людьми, со сверстниками, выпускниками и т.д.)'

В последние годы распространенными становятся сле­дующие формы воспитательной работы.

*Публичная лекция* для широкого круга воспитанников: 15-20 минут насыщенной яркой информации с необыч­ными примерами и фактами, красочной эстетической об­становкой позволяют «высветить» отношение к рассматри­ваемому предмету или событию.

*«Сократовская беседа»* − развернутое рассмотрение множества вариантов решения поставленной проблемы способом поочередной постановки дополнительных вопро­сов с последовательными ответами, постепенно приводя­щими к истине.

*Открытый микрофон* для обсуждения проблем общественной жизни.

*Философский стол дня* философского осмысления жиз­ни воспитанников.

*Дискуссионные качели по предложенной теме,* когда две: группы ведут беседу в ритмичном чередовании суждение.

*Интеллектуальный аукцион* − игровая форма состяза­тельной интеллектуальной деятельности. Чтобы «купить» предлагаемый «товар» − книгу, репродукцию, фотографию, пластинку, предмет декоративно-прикладного искус­ства, − надо предъявить «плату» в виде определенной порции знаний о предмете.

*Разговор при свечах* − откровенная беседа на темы интимно-личностного общения, этического содержания жизненных ценностей.

*День гения* − серия красивых, содержательных актов как познавательного, так и ценностно-ориентировочного плана, проводимых в течение всего дня и посвященных од­ной личности великого человека, чаще всего связанных с юбилейной датой.

*Круглый стол с острыми углами* − выявление и обсуж­дение мнения воспитанников по поводу животрепещущих проблем современности на основании собранных заранее дискуссионных материалов.

### 16.3. Факторы, влияющие на выбор форм и средств воспитания

Выбор средств и форм воспитания − это серьезная зада­ча, которая стоит перед воспитателем, и от ее решения зави­сит эффективность любой воспитательной деятельности.

При выборе средств и форм необходимо, чтобы они реа­лизовывали образовательную, развивающую и воспита­тельную функции, инициировали духовную активность, мыслительную деятельность, самостоятельность взаимо­действия с предметами окружающей реальности.

В каждом отдельном случае в воспитательной деятель­ности принимают участие разные воспитанники со своими особенностями, интересами, возможностями. Взрослый участник также неповторим, как и дети. Исходя из этого строить работу по чужим сценариям нецелесообразно, формы работы не должны быть однотипными. Следует ис­пользовать отдельные идеи, элементы уже созданных, апробированных на практике форм воспитательной работы. Предпочтительно, когда рождение формы происходит в процессе сотрудничества воспитателя и коллектива воспи­танников.

Выбирая форму воспитания, нужно учитывать конкрет­ные воспитательные задачи на данном этапе и основные виды деятельности, в *которые* целесообразно включить воспитанников; принципы организации воспитательного процесса, подготовленность воспитанников, их интересы и потребности; материальную базу, внешние условия, воз­можности педагогов и родителей.

Каждая форма воспитания требует определения конк­ретных способов, приемов, методов организации деятельности, что целесообразно осуществлять вместе с участни­ками этой деятельности. Часто бывают ситуации, когда воспитатель сам продумывает и выстраивает форму воспи­тательной работы. Это зависит от ее особенностей, цели, возможностей воспитанников (кто является организатором, какова ее длительность и т.д.).

**❓ Вопросы и задания для самопроверки**

1. Что такое форма воспитания?

2. Что такое средство воспитания?

3. Какие формы и средства воспитания вы знаете?

4. От чего зависит выбор форм и средств воспитательной работы?

5. Назовите традиционные и нетрадиционные формы воспита­ния и дайте им характеристики.

**🕮 Литература**

*Основная*

1. Кулъневич С.В., Лакоценина Т.П. Воспитательная работа в современной школе: от коллективизма к взаимодействию. М., Ростов-н/Дону, 2001.

2. Педагогика: Учеб. пособ. / Под ред. П.И. Пидкасистого. М., 1998.

3. Сластенин В А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Общая педагогика: Учеб. пособ. / Под ред. В.А. Сластенина: В 2 ч. Ч. 2. М., 2002.

*Дополнительная*

1. Гликман И.З. Теория и методика воспитания: Учеб. пособ. М., 2002.

2. Капустин Н.П. Педагогические технологии адаптивной школы. М.,2001.

3. Маленкова Л.И. Воспитание в современной школе. М., 1999.

4. Подласый И.П. Педагогика начальной школы. М., 2000.

5. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Организация воспитательно­го процесса в школе. М., 1999.

## Лекция 17. Социальная среда как средство воспитания

Семья, школа и учреждения дополнительного образова­ния, детские и юношеские объединения, улица, средства массовой информации − это те воспитатели, которые ока­зывают формирующее влияние на развитие личности. Се­мья воспитывает под девизом «Делай как я!»; школа стре­мится формировать правильное поведение, правильные взгляды; детские и юношеские организации ликвидируют дефицит общения; улица заполняет то пространство, кото­рое не занимают ни семья, ни школа, ни объединения. Ре­бенок делает выбор в пользу той среды, которая оказывает более сильное влияние.

Поэтому воспитание изучают во взаимодействии влия­ющих на личность компонентов.

### 17.1. Семья как субъект педагогического взаимодействия

Семья для ребенка − это первоначальный и наиболее активный источник формирования личности. Она сохраня­ет привитые в ней взгляды, традиции, установки, образцы поведения.

Семья реализовывает определенные функции:

− репродуктивную − рождение детей (инстинкт про­должения рода, потребность иметь детей, растить и воспи­тывать их);

− хозяйственно-экономическую (ведение общего хозяй­ства и бюджета, забота о нетрудоспособных и их матери­альное обеспечение);

− воспитательную (создание условий для формирования личности каждого члена семьи; систематическое воздей­ствие семейного коллектива на каждого из его членов; пере­дача жизненного опыта, нравственных норм и ценностей);

− коммуникативную (организация внутрисемейного об­щения, взаимодействия семьи с другими людьми, семьями, социальными группами);

− рекреативную (организация досуговой деятельности, обеспечение условий для восстановления сил, здоровья членов семейного коллектива).

В различные периоды жизни человека интенсивность воспитательного влияния семьи различна: в дошкольном возрасте она играет исключительно важную роль в реали­зации практически всех (материальных, духовных, позна­вательных) потребностей ребенка; в младшем школьном возрасте − доминирует в удовлетворении материальных, коммуникативных и эмоциональных потребностей, уступая школе приоритет в развитии познавательной сферы; на этапах отрочества и юности влияние семьи, несколько ос­лабевая в целом, сохраняет для растущего человека боль­шое значение в части развития его самопознания, личност­ного, социального и профессионального самоопределения.

Дифференцированно семья влияет и на детей разного пола: известно, что девочки более привязаны к семье, чем мальчики.

Реализация воспитательной функции семьи обусловлена национальной спецификой, социокультурными традиция­ми и присущими данному сообществу нормами, носителем которых она выступает.

Существуют общие факторы, обеспечивающие особую роль семьи в социализации личности. Это непрерывное, устойчивое влияние на ребенка с момента рождения; пост­роение отношений в семье на чувствах родства» любви, доверия, взаимной ответственности; передача опыта от по­коления к поколению, чему способствует общение и взаи­модействие в семье между людьми разного возраста. Роди­тели имеют возможность учитывать индивидуальные особенности своего ребенка, его интересы и потребности.

Семьи классифицируют по различны признакам:

− по структуре (количеству членов, их возрастному составу): различают семьи из трех поколений − родители, дети, внуки; из двух поколений − родители и дети; однодетные семьи; многодетные (имеющие трех и более де­тей); неполные, в которых нет одного из родителей; без­детные и др.;

− по условиям жизни и развития в семье (благополуч­ные и неблагополучные);

−по стилю семейного воспитания (авторитарный, де­мократический, либеральный).

Авторитарный стиль характеризуется строгостью, из­лишней требовательностью, что вызывает протест или аг­рессивность, апатию или пассивность у детей. Проявляется это внешне в грубости, лжи, лицемерии, вызывает у ребен­ка чувство страха и незащищенности.

Демократический стиль характеризуется уважением родителей к личности ребенка, к его позиции, самостоятельности. Они умеют выслушать детей, не навязывают своих решений, способствуют проявлению их творческой инициативы, В такой семье ребенок чувствует себя ком­фортно, ему сопутствует успех, он не боится .родителей, рассказывает о сокровенном, делится проблемами, при­слушивается к советам, имеет чувство собственного дос­тоинства.

Либеральный стиль предполагает потакание ребенку во всем, вседозволенность, безответственность, безнаказан­ность. Дети «защищены» чрезмерной любовью или абсо­лютным безразличием. Это приводит к лицемерию, эгоиз­му, распущенности, недисциплинированности, отсутствию норм морали.

Родители, искренне любящие своего ребенка, желающие ему добра, взаимодействуют с ним на демократических основах, но чувствуют, когда необходимо использовать в вос­питании элементы авторитарного иди либерального стиля.

И. Клемантович предлагает классифицировать семьи по воспитательным возможностям:

− благоприятные для формирования личности ребенка (семьи, в которых родители любят детей, умеют содержа­тельно организовать их я свою жизнедеятельность; члены семьи друг друга понимают и оказывают поддержку; в ос­нове взаимоотношений лежат нравственные кормы; роди­тели имеют высокий культурный уровень);

− менее благоприятные для развития ребенка (семьи, в которых ему уделяется или чрезмерное внимание, или его недостаточно, где нет места требовательности, где родите­ли занимаются разрешением собственных проблем в ущерб заботе о собственных детях. Родители посещают школу, но не умеют использовать советы учителей по воспитанию вследствие низкой педагогической культуры);

− неблагоприятные для формирования личности ребен­ка (семьи, в которых родители (или один из них) ведут аморальный образ жизни; предпочитают авторитарный стиль общения с ребенком (подавление личности, жесткий контроль); не умеют разумно организовать жизнедеятель­ность семьи; не обладают должным родительским автори­тетом; имеют низкий культурный уровень; родители и дети не понимают друг друга. Родители не интересуются про­блемами ребенка, не приходят в школу, не занимаются его воспитанием и развитием. Такое отношение может вызвать злобу, уход ребенка в себя, агрессивность по отношению к семье или более слабым);

− нейтральные семьи (дети предоставлены сами себе, имеют полную свободу в действиях, ребенка в такой семье не любят. Он лишен опоры, правильного руководства, за­щиты, может оказаться в противоправной среде).

Существуют определенные правила эффективного вос­питания всемье:

− ребенка следует любить таким, каков он есть;

− для детей важны не слова, а то, с какой интонацией, искренне ли они была сказаны;

− необходимо знать особенности возраста, что помогает избежать извечного конфликта «отцы и дети» и дает воз­можность выбрать оптимальные методы воспитания;

− важно уметь слышать то, о чем говорит ребенок, не делать поспешных выводов;

− нужно научиться наказывать за совершенный посту­пок, а не личность (не ребенок плохой, а плохо то, что он сделал);

− прежде чем делать выводы по замечаниям чужих лю­дей в адрес ребенка (соседей, учителей), нужно его выслу­шать, понять причины, вызвавшие данное поведение, а за­тем принимать решение: не бояться «потерять свое лицо» в чужих глазах, а беречь доверие собственного ребенка;

− стремиться самим выполнять то, чему учим своего ре­бенка;

− следует однажды посчитать, сколько раз говорим «нет» своим детям и сделать выводы. Ребенок сильно зави­сит от родителей;

− дети независимо от возраста ненавидят тотальный контроль. Только искреннее соучастие родителей в их жиз­ни приводит к хорошим результатам, потому что изначаль­но ребенок любит родителей;

− необходимо чаще говорить с детьми о жизни, так как никто не застрахован от ошибок;

− нельзя оставлять своего ребенка наедине с трудностя­ми, с самим собой.

Главные методы воспитания в семье − это пример, со­вместная деятельность, беседы, поддержка, защита ребен­ка. Воспитывая в семье под девизом «Делай как я!», роди­тели личным примером показывают ребенку, как нужно жить, трудиться и любить. Никто в семье не говорит: «Я сейчас буду тебя воспитывать», потому что формирует ре­бенка все; отношение к нему, отношения между родителя­ми, отношение к другим людям, сам процесс жизни внутри семьи, все семейные дела. Поэтому нет необходимости со­здавать специальные условия для воспитания − нужно правильно, нравственно жить.

### 17.2. Школьный коллектив

Развитие и формирование личности, как считают многие авторы, может быть реализовано только в системе коллективного воспитания. При этом коллектив характери­зуется правильно функционирующими органами самоуп­равления, организованностью и взаимной ответственнос­тью в межличностных отношениях, что способствует разностороннему развитию, свободе, защищенности к дос­тоинству каждой личности.

В современной литературе под коллективом понимается:

1) любая организованная группа людей;

2) только высокоорганизованная группа.

В педагогической литературе *коллективом* называется объединение воспитанников, для которых характерны следующее признаки:

− *общая социальна значимая цель.* Цель есть у любой группы: ее имеют в люди, стоящие в очереди, и пассажиры автобуса, и преступники. Все дело в том, какая это цель, на что она направлена. Цель коллектива обязательно совпада­ет *с* общественными целями, поддерживается обществом и государством;

− *общая совместная деятельность* длядостижения по­ставленной цели, общая организация этой деятельности. Членов коллектива отличает высокая личная ответствен­ность за результаты совместной деятельности;

− *отношения ответственной зависимости.* Между чле­нами коллектива устанавливаются специфические отноше­ния, отражающие не только единство цели и деятельности, но и единство связанных с ними переживаний и оценоч­ных суждений;

− *общий выборный руководящий орган.* Органы управле­ния коллективами формируются при прямом и открытом избрании наиболее авторитетных членов коллектива.

Отдельные из этих признаков могут быть присущи и другим видам групповых объединений (ассоциация, коопе­рации, корпорации и т.д.), но особенно отчетливо они про­являются лишь при коллективной организации.

Кроме указанных признаков коллектив отличается и другими важными особенностями: здоровым психологи­ческим климатом, доброжелательными отношениями меж­ду членами коллектива, сплоченностью, взаимопонимани­ем я взаимопомощью, защищенностью членов коллектива, здоровой критикой и самокритикой.

Перенося вышеназванные признаки на *школьный кол­лектив,* можно сказать, что — это группа воспитанников, объединенная общей социально значимой целью, деятель­ностью, организацией этой деятельности, имеющая общие выборные органы, отличающаяся сплоченностью, общей ответственностью, взаимной зависимостью при безуслов­ном равенстве всех ее членов в правах и обязанностях.

Школьному коллективу принадлежит особая роль в соци­ализации личности. Он включает в себя единый общешколь­ный коллектив, коллективы классов, кружков, спортивных секций, временных коллективных образований. Воспитан­ник может быть членом учебного, трудового, общественно­го, художественно-творческого, клубного, спортивного и других объединений, которые по своим признакам могут  
рассматриваться как коллективы.

Проблеме школьного коллектива посвящены исследо­вания Т.Е. Конниковой, Л.И. Новиковой, В.М. Коротова, И.П. Иванова, А.В. Мудрика и др. Особенно весомый вклад в разработку теории и практики коллектива внес Ан­тон Семенович Макаренко.

Учение А.С. Макаренко содержит подробную *технологию* поэтапного формирования коллектива. Он сформули­ровал закон жизни коллектива: движение − форма жизни коллектива, остановка − его смерть.

А.С. Макаренко определил *принципы* развития коллек­тива (гласности, ответственной зависимости, перспектив­ных линий, параллельного действия) и выявил *стадии* его развития.

На первой стадии формируется актив, основные требо­вания предъявляет воспитатель. Стадия считается завершенной, если в коллективе выделился и заработал актив; воспитанники сплотились на основе общей цели и совмест­ной деятельности.

На второй стадии усиливается влияние коллектива. Ак­тив не только поддерживает требования воспитателя, но и выдвигает собственные к членам коллектива. Основная цель воспитателя на данной стадии − максимально ис­пользовать возможности коллектива для решения задач, ради которых этот коллектив создается.

Третья стадия характеризуется высоким уровнем орга­низованности, предъявлением высоких требования боль­шинством членов коллектива друг к другу.

Между стадиями развития коллектива нет четких гра­ниц. Каждая последующая стадия в этом процессе не сме­няет предыдущую, а добавляется к ней. Коллектив не дол­жен останавливаться в своем развитии, даже если он достиг очень высокого уровня. Поэтому некоторые педаго­ги выделяют четвертую стадию его развития. На этой стадии каждый воспитанник сам предъявляет к себе высокие требования, выполнение нравственных норм становится его потребностью, процесс воспитания переходит в про­цесс самовоспитания.

На всех стадиях развития коллектива возникают, крепнут и сплачивают коллектив большие и малые *традиции.* Тради­ции помогают вырабатывать общие нормы поведения, раз­вивают коллективные переживания, украшают жизнь.

Особо важным в формировании коллектива А.С. Мака­ренко считал выбор практической цели. Практическую цель, которая способна увлечь и сплотить воспитанников, он называл *перспективой.* В практике воспитательной ра­боты А.С. Макаренко выделял три вида перспектив: близ­кую, среднюю и далекую.

Близкая перспектива − «завтрашняя радость» − выд­вигается перед коллективом, находящимся на любой ста­дии развития. Близкая перспектива должна интересовать  
всех воспитанников.

Средняя перспектива − перспектива события, не­сколько отодвинутого во времени» Для его достижения не­обходимо приложить усилия. Такую перспективу следует выдвигать тогда, когда сформировался актив.

Далекая перспектива − это отодвинутая во времени, наиболее социально значимая и требующая значительных усилий перспективе.

Перед коллективом должны стоять разные перспективы. Ставить, их надо так, чтобы работа завершалась реальным успехом. По мере достижения целей следует выдвигать но­вые перспективы.

Отличительными *признаками сформированности* кол­лектива А.С. Макаренко считал:

− мажор − постоянную бодрость, готовность воспи­танников к действию;

− ощущение собственного достоинства, вытекающее из представления о ценности своего коллектива, гордости за него;

− дружеское единение его членов;

− ощущение защищенности каждого члена коллектива;

− привычка к торможению, сдержанности в эмоциях и словах.

В настоящее время ряд положений теории Макаренко подвергается ревизии. Сложился другой подход к определе­нию стадий развития коллектива (Л.И. Новикова, А.Т. Ку­ракин). Под *коллективом* понимается группа людей высо­кого уровня развития, отличающаяся сплоченностью, интегративной деятельностью, коллективистской направлен­ностью.

Самое существенное качество группы − уровень ее со­циально-психологической зрелости. Именно высокий уровень такой зрелости превращает группу в совершенно но­вое социальное образование − в группу-коллектив.

Нижним уровнем формирования коллектива является группа-конгломерат, т.е. группа ранее незнакомых людей, оказавшихся (или собранных) на одном пространстве и в одно время (например, дети, едущие в оздоровительный лагерь). Их взаимоотношения поверхностны и ситуативны. Группа получает свое название, ей приписываются опреде­ленные цели (извне), виды деятельности, условия взаимо­действия с другими коллективами. Происходит номинализация группы. При этом номинальная группа может остаться группой-конгломератом, если объединенные в нее личности не примут этих целей и условий и не произойдет даже формального межличностного объединения.

Если же начальное объединение произошло, группа поднимается на одну ступеньку − она становится груп­пой-ассоциацией. На этом уровне начинается ее общая жизнедеятельность, закладывается структура коллектива.

Совместная деятельность в рамках официальной пер­вичной группы дает ей возможность перейти к более высо­ким уровням организации, а главное, изменяет межличност­ные отношения. Группа становится группой-кооперацией.

Группа-кооперация отличается реальной и успешно дей­ствующей организационной структурой, высоким уровнем сотрудничества. Ее межличностные отношения носят дело­вой характер, подчиненный достижению высокого резуль­тату. Это создает условия для перехода группы-кооперации на следующую ступень − автономизацию.

Группа-автономия характеризуется высоким внутрен­ним единством. Именно на этом уровне члены группы ас­социируют себя с ней. В этом случае происходят процессы обособления, внутренней слитности и спаянности, которые являются внутригрупповой основы для перехода к высше­му уровню.

Однако группа-автономия может уйти в сторону от кол­лектива к корпорации. Это возможно, если обособление при­ведет к замкнутости, группа изолирует себя от других групп, начнет противопоставлять себя другим. В этом случае группа превращается в группу-корпорацию-лжеколлектив.

Напротив, если группа выходит на межличностные взаимообщение и взаимодействие, то в ней наблюдается коллективистическая направленность и она становится груп­пой-коллективом.

Различают производственные, идеологические, школь­ные, семейные, самодеятельные коллективы.

Рассмотрим структуру и особенности школьного кол­лектива. Он имеет сложную *структуру* и включает в себя коллектив учащихся, коллектив учителей. В коллективе учащихся выделяют:

− первичный (иди контактный) коллектив − учащиеся, находящиеся в длительном общении (класс);

− общешкольный коллектив − его образуют первичные коллективы.

Для выполнения определенного рода деятельности могут создаваться на более или менее продолжительное время вре­менные коллективы (кружки, спортивные секции и т.п.).

В последнее время социологи начали выделять в коллекти­вах так называемые малые группы. В них сближение воспи­танников основывается не на общности социально значимых целей, а на личных симпатиях и узкогрупповых интересах. Эти группы стали противопоставляться коллективу.

Процесс развития школьного коллектива является не стихийным, а педагогически управляемым. В практике пе­дагогического управления коллективом необходимо соблю­дать следующие *правила:*

1) разумно сочетать педагогическое руководство с естественным стремлением воспитуемых к самостоятельности, независимости;

2) систематически изменять педагогическое руковод­ство, так как коллектив — это динамическая, постоянно развивающаяся система;

3) осуществлять координацию других воспитательных влияний: семьи, окружающей среды, коллектива учителей, работающих в классе;

4) контролировать и корректировать выполнение члена­ми коллектива своих обязанностей в рамках демократиче­ского управления;

5) определять поручения не только в зависимости от потребностей коллектива, но и с учетом интересов самих воспитуемых.

Выделяют следующие пути сплочения коллектива:

− совместная деятельность. Школьники включаются в различные виды деятельности, учебную, общественно-полезную, трудовую, игровую, художественную» эстетиче­скую, спортивно-туристическую и др. Школьный коллек­тив прежде всего сплачивает учебная деятельность, так как она осуществляется по единым программам, обучение проводят одни и те же учителя, происходит синхронное накопление социального опыта, школьники совместно пе­реживают однородные воздействия (приходит учитель и говорит об оценках за прошлую контрольную; отрица­тельные эмоции − любимая учительница на глазах детей раздавила бабочку). Сплачивают коллектив также трудо­вая и игровая деятельность при педагогически правиль­ной их организации. Через игровую деятельность воспи­танники познают окружающую действительность, сами придумывают правила игры, ее ход, являются соавторами и исполнителями;

− традиции коллектива;

− содержательность и динамика деятельности коллектива;

− осведомленность воспитанников о том, что происхо­дит в коллективе, классе, школе, так как это вызывает со­вместные переживания;

− соревнования, проводимые в соответствия с принци­пами сравнимости, гласности, помощи, положительной оценки;

− тон, стиль, эстетика коллектива;

− организация самоуправления. *Самоуправление* − это процесс регулирования жизнедеятельности коллектива по­средством полномочных лиц.

Органы самоуправления и юс количество формируются в зависимости от конкретных дел. Бывают постоянные (со­вет класса, учком, старостат) и временные (штабы, комис­сии, ВИГи, советы дела) органы самоуправления.

В школе высшим органом самоуправления является со­брание общешкольного коллектива или его представителей (при этом собрание вправе принимать решения только в рамках переданных представителям полномочий).

Основными условиями функционирования школьного самоуправления являются: периодическая сменяемость ор­ганов самоуправления и выборных уполномоченных яиц, наличие системы ступенчатой ответственности, периоди­ческая отчетность, присутствие игровых элементов.

### 17.3. Детские и юношеские объединения, их роль в социализации личности

Детские и юношеские объединения способствуют раз­витию и реализации личностных возможностей воспитан­ников на основе удовлетворения их интересов и потребно­стей. Детские объединения дают возможность каждому делать свое дело, защищать собственные интересы, уча­ствовать в самоуправлении. В детских и юношеских орга­низациях воспитанники приобретают опыт общественных отношений и осваивают новые для них социальные роли.

Разные цели объединяют воспитанников: желание не­формального общения со сверстниками; стремление лик­видировать дефицит в общении, получить помощь в опре­делении своего места в жизни, защите прав и свобод, в подготовке ко взрослой жизни.

Воспитательная работа, направленная на решение задач социализации личности в условиях детского объединения, по своим целям, содержанию, структуре во многом отлича­ется, от внеклассной работы. Например, цель деятельности детских и юношеских объединений рассматривают с одной стороны как цель, которую ставят перед собой воспитанни­ки, с другой − как воспитательную цель, которую ставят перед собой взрослые, участвующие в работе объединений.

В детских и юношеских объединениях повышается со­циальная значимость деятельности воспитанников. Спо­собствует этому создание условий, при которых успешно осуществляется социализация личности, в результате чего формируются желание и готовность к выполнению соци­альных функций в обществе. Так же создаются условия для удовлетворения потребностей, интересов воспитанни­ка, что способствует внутреннему обогащению как его са­мого, так и организации, формированию новых устремле­ний; происходит корректировка поведенческих норм личности с общественными нормами, ценностями, соци­альными программами; выполняются защитные функции (охрана интересов, прав детей и подростков).

Принято различать объединения по:

− содержанию деятельности (трудовые, досуговые, об­щественно-политические, религиозные, патриотические» познавательные и др.);

− времени существования (постоянные − на базе шко­лы, учреждений дополнительного образования, по месту жительства детей; временные − детские летние центры, туристические группы и т.д.; ситуативные − участники ак­ций помощи, слетов и т.п.);

− форме управления (неформальные, клубные организа­ции).

Деятельность воспитанников в детских и юношеских объединениях отличается содержанием, формами, метода­ми работы и соответствует возрастным особенностям вос­питанников, их интересам и потребностям. Право выбора детского или юношеского объединения, свободы в пере­движении из одного коллектива в другой остается за деть­ми. Такой подход называют вариативным. Он дает возмож­ность выбрать объединение по интересам, реализовать любую, соответственно выбору, программу, самому плани­ровать сроки ее реализации и темпы выполнения.

Существуют различные детские объединения. «Союз пионерских организаций − Федерация детских организа­ций» (СПО−ФДО) − это детское общественное объедине­ние в России и СНГ, деятельность которого представлена различными региональными, межрегиональными и про­фильными детскими общественными объединениями: «Юная Россия», «Родники» (Республика Удмуртия), «Пио­неры Башкортостана», «Алые паруса» (Республика Хака­сия), «Союз друзей» {г. Обнинск), «Юные патриоты» и др.

Для практического освоения социальных ролей служат встречи представителей СПО−ФДО в «Артеке» (на специально организованных сборах), на сессиях Школы демократической культуры, традиционных сменах в «Орленке», лагерях актива областных и республиканских организаций, международном лагере «Планета ЮНЕСКО» и других объединениях и организациях.

Современными исследователями (Н.Г. Полянская и др.) разработана модель деятельности детского объединения[[35]](#footnote-35). В ней отражены основные этапы и педагогические условия организации деятельности объединения, которые соотносятся с особенностями развития личности воспитанника в детском объединении (первоначальная адаптация, освое­ние новых видов деятельности, самореализация в условиях детского объединения, готовность к применению знании и умений в жизненных ситуациях).

Различают три принципа деятельности в данных объе­динениях:

− гармонизации общечеловеческих ценностей в рамках детских и юношеских объединений;

− включенности воспитанников в социально-личност­ные значимые отношения, которые служат благоприятной базой для развития жизненных установок и социальных ролей;

− взаимосвязи детского самоуправления и педагогиче­ского руководства, которые позволяют воспитанникам самоорганизовываться и самореализовываться в детском  
объединении.

Существующие временные объединения (детские лаге­ря, молодежные смены, инструктивные сборы), которые обладают особыми воспитательными возможностями. В них создаются реальные условия для динамичного и ин­тенсивного общения ребенка со сверстниками, предостав­ляются разнообразные варианты реализации его творче­ской активности. Во временном детском объединении подростки пробуют самостоятельно организовать свою жизнедеятельность и занимают, при этом позорю от пас­сивного наблюдателя до активного организатора.

Образцы социального поведения, которые раскрывают­ся перед воспитанником в деятельности детского объеди­нения благодаря взрослым и сверстникам, дают ему воз­можность поставить себя на их место и «реализовать усвоенные нормы. Качественные изменения, происходя­щие в результате развития детей, − это итог совместной деятельности с воспитателями, сотрудничества в реальных контактах друг с другом.

❓ **Вопросы и задания для самопроверки**

1. Каковы условия правильного воспитания детей в семье?

2. Какие методы воспитания используются в семье?

3. В чем состоят основные особенности детских общественных объединений?

4. Что характерно для детского коллектива?

5. Рассмотрите призывы общества к родителям, касающиеся воспитания детей:

1910 г. − Лупите их!

1920 г. − Ограничивайте их во всем!

1930 г. − Не обращайте на них внимание!

1940 г. − Убеждайте их!

1950 г. − Любите их!

1960 г. − Лупите их, но с любовью!

1970 г. − Бог с ними!

1980 г. − Попытайтесь их понять!

1990 г. − Любите их! (предложен студентами МГОУ).

Какой призыв к родителям нового столетия вы могли бы предло­жить?

🕮 **Литература**

*Основная*

1. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И. и др. Педагогика. М., 2002.

2. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс. В 2 кн. Кн. 2. М., 1990.

3. Харламов И.Ф. Педагогика: Компактный учебный курс. Минск, 2001.

*Дополнительная*

1. Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Ц.Л. Воспита­ние? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных вос­питательных систем. М., 1996.

2. Макаренко А.С. Коллектив и воспитание личности / Сост. В.В. Кумарин. М., 1972.

3. Мудрик А.В. Личность школьника и ее воспитание в коллективе. М. 1983.

4. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Организация воспитательно­го процесса в школе. М., 1999.

5. Сухомлинский В.А. Методика воспитания коллектива. М., 1981.

# СЛОВАРЬ ТЕРМИНОВ

**Анкетирование** — метод массового сбора материала с помо­щью специально разработанных опросных листов (анкет).

**Вид обучения** — обобщенная характеристика обучающих систем, устанавливающая особенности обучающей и учебной деятельности; характер взаимодействия учителя и учащихся в процессе обучения; функции используемых средств, методов и форм обучения.

**Воспитание** — 1) в социальном смысле — функция об­щества по подготовке человека к жизни, осуществляемая всеми социальными институтами; 2) в педагогическом, смысле — целе­направленный процесс формирования личности, осуществляе­мый педагогами.

**Воспитательная система** — совокупность взаимосвязанных компонентов, составляющих целостную социально-педагогичес­кую структуру и выступающих постоянно действующими факто­рами воспитания.

**Диагностика** — точное определение результатов образова­тельного (воспитательного) процесса.

**Дидактика** — наука об обучении и образовании, их целях, содержании, методах, средствах и организационных формах.

**Дидактическая игра** — коллективная, целенаправленная учебная деятельность, когда каждый участник и команда в це­лом объединены решением главной задачи и ориентируют, свое поведение на выигрыш.

**Задатки** — анатомо-физиологические особенности организ­ма, являющиеся предпосылками развития способностей.

**Закон** — необходимое, существенное, устойчивое, повторя­ющееся отношение между явлениями.

**Закономерности обучения (воспитания)** — устойчиво по­вторяющиеся связи между составными частями, компонентами процесса обучения (воспитания).

**Закономерности педагогического процесса** — объективно существующие, повторяющиеся, устойчивые, существенные связи между явлениями, отдельными сторонами педагогического процесса.

**Знание** — понимание, сохранение в памяти и воспроизведе­ние фактов, сведений, понятий, правил, законов, теорий, формул, характеристик и т.д. (результат усвоения системы фактов, поня­тий, законов, закономерностей, теорий и др.).

**Индивид** — отдельно взятый человек в совокупности всех присущих ему качеств: биологических, физических, соци­альных, психологических и др.

**Индивидуальность** — своеобразное сочетание индивиду­альных свойств человека, отличающее его от других людей.

**Коллектив (школьный)** — группа воспитанников, объеди­ненная общей социально значимой целью, деятельностью, орга­низацией этой деятельности, имеющая общие выборные органы, отличающаяся сплоченностью, общей ответственностью, взаим­ной зависимостью при безусловном равенстве всех ее членов в правах и обязанностях.

**Концепция непрерывного образования** — современная альтернативная система взглядов на развитие образовательной практики; провозглашает учебную деятельность человека как неотъемлемую и естественную составную часть его образа жиз­ни в любом возрасте.

**Личность** — человеческий индивид как продукт обществен­ного развития, субъект труда, общения и познания, детерминиро­ванный конкретно-историческими условиями жизни общества.

**Межличностные отношения** — субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в ха­рактере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения.

**Методология педагогической науки** — учение о принци­пах, методах, формах и процессах познания и преобразования педагогической действительности.

**Методы воспитания** — способы решения воспитательных задач и осуществления воспитательного взаимодействия.

**Методы контроля** — способы, с помощью которых опреде­ляется результативность учебно-познавательной деятельности обучаемых и педагогической работы обучающих.

**Методы обучения** — способы совместной деятельности обу­чающих и обучаемых, направленные на достижение ими образо­вательных целей.

**Методы педагогического исследования** — способы получения научной информации с целью установления закономерных связей, отношений, зависимостей и построения научных теорий.

**Наблюдение** — метод исследования, рассчитанный на непос­редственное получение нужной информации через органы чувств.

**Навык** — автоматизированный компонент сознательной дея­тельности (умение, доведенное до автоматизма, высокой степени совершенства).

**Наследственность** — свойство организмов передавать от ро­дителей к детям определенные качества и особенности.

**Образование** — целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства, сопро­вождающийся констатацией достижения гражданином установ­ленных государством образовательных уровней.

**Обучаемость** — индивидуальные показатели скорости и каче­ства усвоения человеком новых знаний и умений, а также спосо­бов и приемов продуктивной деятельности в процессе обучения.

**Обучаемый** — человек, которому целенаправленно переда­ют знания, умения и другие компоненты социально-культурного опыта для того, чтобы он мог активно использовать их в процес­се своей жизнедеятельности.

**Обучающий** — человек, целенаправленно передающий ос­военные им знания и умения, способы действия при выполне­нии определенных задач и разрешении проблем, а также свое понимание жизни и отношение к ней.

**Обучение** − целенаправленный процесс взаимодействия обучающих и обучаемых, в ходе которого осуществляется обра­зование, воспитание и развитие последних.

**Общение** − одна из универсальных форм активности лично­сти (наряду с познанием, трудом, игрой), проявляющаяся в уста­новлении и развитии контактов между людьми, в формировании межличностных отношений.

**Отметка** − условное выражение количественной оценки знаний, умений и навыков обучаемых в цифрах или балдах.

**Педагогика** − наука о воспитании, обучении и образовании детей и взрослых.

**Педагогическая технология** − строго научное проектиро­вание и точное воспроизведение гарантирующих успех педаго­гических действий;

**Педагогический процесс** −специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников, направленное на ре­шение образовательных, воспитательных и развивающих задач.

**Перевоспитание** − вид воспитания, целью которого являет­ся устранение отрицательных и развитие положительных ка­честв и свойств личности.

**Правило обучения (воспитания)** − конкретное указание, как надо поступать в типичной педагогической ситуации про­цесса обучения (воспитания).

**Прием обучения (воспитания)** — составная часта или от­дельная сторона метода обучения (воспитания).

**Принципы обучения (воспитания)** — основные (общие, ру­ководящие) положения, определяющие содержание, организаци­онные формы и методы обучения (воспитания) в соответствии с его целями и закономерностями.

**Принципы педагогического процесса** — исходные ведущие требования к обучению и воспитанию, конкретизируемые в ряде правил, рекомендаций.

**Противоречия** — столкнувшиеся в конфликте противопо­ложные начала.

**Развитие** — процесс количественных и качественных изме­нений в организме, психике, интеллектуальной я духовной сфе­ре человека, обусловленный влиянием внешних и внутренних, управляемых» неуправляемых факторов.

**Рефлексия** — осознание и осмысление собственных дей­ствий, приемов, способов деятельности.

**Самоактуализация** — стремление человека к возможно бо­лее полному выявлению и развитию своих личностных возмож­ностей.

**Самовоспитание** — осознанная, целеустремленная деятель­ность человека, направленная на саморазвитие, самообразова­ние, совершенствование положительных и преодоление отрица­тельных личностных качеств.

**Самообразование** — активная целенаправленная познава­тельная деятельность человека, связанная с поиском и усвоением знаний в интересующей его области.

**Самооценка** − человеком собственных возможностей, качеств, достоинств и недостатков, места среди других людей.

**Саморегуляция** — процесс управления человеком собственными психологическими и физиологическими состояниями, а также поступками.

**Самоуправление** — процесс регулирования жизнедеятель­ности коллектива посредством полномочных лиц.

С**клонность** — предрасположенность к чему-либо.

**Содержание образования** − педагогически адаптированная, система научных знаний, связанных с ними практических уме­ний, и навыков, которыми необходимо овладеть обучающимся.

**Социализация** — усвоение человеком ценностей, норм, ус­тановок, образцов поведения, присущих в данное время данно­му обществу, социальной общности, группе, и воспроизводство им социальных связей и социального опыта.

**Способности** — индивидуальные особенности личности, являющиеся субъективными условиями успешного осуществления определенного рода деятельности.

**Среда** — реальная действительность, в условиях которой происходит развитие человека.

**Стандарт образования** — система основных параметров, принимаемых в качестве государственной нормы образованнос­ти, отражающей общественный идеал и учитывающей возмож­ности реальной личности и системы образования по достиже­нию этого идеала.

**Тест** — стандартизированные задания, результат выполнения которых позволяет измерять некоторые психофизиологические и личностные характеристики, а также знания, умения и навыки испытуемого.

**Тестирование** — метод педагогического исследования с ис­пользованием тестов.

**Умение** — способность выполнять какие-то действия, опира­ясь на правила (владение способами применения знаний на практике).

**Учебный план** — документ, который определяет состав учебных предметов, изучаемых в учебном заведении, порядок (последовательность) их изучения и количество учебных часов, отводимых на изучение каждого предмета в год, неделю; про­должительность учебного года, каникул.

**Учение** — деятельность учащихся по усвоению предлагае­мых им знаний.

**Форма обучения** — внешняя сторона организации учебного процесса.

**Форма организация обучения** — конструкция отдельного звена процесса обучения, определенный вид занятий.

**Формирование** — процесс становления личности человека в результате объективного влияния наследственности, среде, це­ленаправленного воспитании Я собственной активности личнос­ти.

**Ценности педагогические** — нормы, регламентирующие педагогическую деятельность я выступающие как познаватель­но-действующая система, которая служит опосредующим и связующим звеном между сложившимся общественном миро­воззрением в области образования и деятельностью педагога.

**Ценностные ориентации** — отражение всознании человека ценностей, признаваемых им в качестве стратегических жизнен­ных целей 8 общих мировоззренческих ориентиров.

**Эксперимент (педагогический**) — научно поставленный опыт преобразования педагогической действительности в точно устанавливаемых условиях.

# ПЕРСОНАЛИИ

**Амонашвили** Шалва Александрович (р. 1931) — грузинский педагог. Один из инициаторов обучения детей в условиях школы с шеста лет. Руководит экспериментом по определению нового содержания, форм и методов начального обучения. Система обу­чения и воспитания, разработанная Ш.А. Амонашвили, строится на гуманистической основе, вере в ребенка. В такой школе отме­нены балльные оценки, не допускается сравнение детей друг с другом. Ученики соучаствуют в построении урока, составлении заданий, собственного учебника. Ш.А. Амонашвили предлагает организацию такой детской жизни, которая помогает взрослому направите энергию ребенка на продуктивные занятая.

*Основный работы:* Обучение. Оценка. Отметка. М., 1980; Здравствуйте, дети! М., 1983; В школу — с шести лет. М.г 1986; Как живете, дети? М., 1986; Личностно-гуманная основа педаго­гического процесса. Минск, 1990,

**Бабанский** Юрий Константинович (1927-1987) − доктор педагогических неук, профессор. Разработал теорию оптими­заций обучения. Считал возможным использование этой тео­рии для решения педагогических проблем тактического и стратегического характера. Предложил систему конкретных рекомендаций по выбору эффективных форм и методов пре­дупреждения неуспеваемости и второгодничества, основанную на всестороннем изучения причин неудач школьников. Разработал теорий научной организации педагогического труда.

*Основные работы:* Оптимизация процесса обучения. Общедидактический аспект. М., 1977; Методы обучения в современ­ной общеобразовательной школе. М., 1985; Избранные педагоги­ческие труды. М., 1989; Педагогика: Учебное пособие для педагогических институтов. М., 1983.

**Блонский** Павел Петрович (1884-1941) — педагог и психолог, доктор педагогических наук, профессор. Дореволюционные работы имели историко-философский и историко-педагогический харакгер (сочинения о педагогических взглядах Я.А. Коменского, К.Д. Ушинского, Ф.Паульсена). В учебных пособиях для ву­зов «Курс педагогики» (1916), «Задачи и методы народной школы» (1916) сформулировал взгляды на основные педагоги­ческие проблемы (предмет педагогики, сущность и задачи вос­питания, закономерности развития ребенка и др.). Считал, что правильно построить педагогический процесс нельзя без знания возрастных и индивидуальных особенностей детей. Исследова­ния П.П. Блонского середины 1920-х гг. основывались на двух главных принципах: идее развития (необходимость рассматри­вать психику как результат эволюции) и целостном подходе *к* изучению ребенка (необходимость изучать его психические и фи­зические свойства в их взаимосвязи и взаимодействии).

*Основные работы:* Трудовая школа. М., 1919; Педология. М., 1936; Психологические очерки. М., 1927; Мои воспоминания. М., 1971.

**Вентцель** Константин Николаевич (1857-1547) — педагог-теоретик и пропагандист свободного воспитания. Развитие твор­ческой, независимой, самобытной личности, чувствующей свою неразрывную связь и солидарность со всем человечеством, считая главной задачей воспитания. В «Декларации прав ребенка» (од­ной из первых вмировой практике) в 1917 г. провозгласил для детей равные со взрослыми права и свободы. Разработал принципы построения единой трудовой школы. Многие идеи свободного воспитания (уважение к личности ребенка; создание школы-общины, организованной на принципах самоуправления, творческий характер производительного труда; связь образовательной де­ятельности с жизнью, природой и др.) нашли применение в строительстве советской школы. В 1920-1930-е гг. создал новое направление — «космическую педагогику», высшей целью кото­рой является воспитание личности, осознающей себя Гражданином Вселенной.

*Основные работы:* Основные задачи нравственного воспита­ния: М., 1896; Теория свободного воспитания и идеальный дет­ский сад. Пг. — М., 1923; Освобождение ребенка. М., 1923.

**Гербарт** Иоганн Фридрих {1776-1841) — немецкий фило­соф, психолог к педагог. Придавал большое значение воспитыва­ющему обучению, в процессе которого развивается многосто­ронний интерес: эмпирический — к окружающему миру; умозрительный — к причинам вещей и явлений; эстетический— к прекрасному; симпатический — к близким; соци­альный — ко всем людям; религиозный.

*Основные работы:* Общая педагогика, выведенная из целей воспитания. М., 1806; Очерк лекций по педагогике. М., 1835.

**Гончаров** Николай Кириллович (1902-1978)— педагог, доктор педагогических наук, профессор. Автор работ по методо­логии педагогики, теории воспитания и обучения, истории оте­чественной и зарубежной педагогики и школы, ряда учебников и учебных пособий по педагогике.

*Основные работы:* Основыпедагогики. М., 1947; Вопросы педагогики. М., I960.; Педагогическая система К.Д. Ушинского. М., 1974.

**Данилов** Михаил Александрович (1899-1973) — педагог, доктор педагогических наук, профессор. Разрабатывал пробле­мы методологии педагогики, педагогического образования, ме­тодики педагогических исследований. Основное внимание уде­лял проблемам дидактики. Создал концепцию начального образования. Сформулировал ряд концептуальных положений, нашедших отражение в педагогических исследованиях.

*Основные работы:* Дидактика К.Д. Ушинского. М., 1948; Разработка методологических проблем педагогики. М., 1971.

Дистервег Фридрих Адольф Вильгельм (1790-4866) — не­мецкий педагог. Выступал за мирное преобразование общественных отношений, отводя важное место просвещению. Разде­лял идею общечеловеческого воспитания. Задачу школы видел в воспитании гуманных и сознательных граждан. Подчеркивал, что любовь к своему наряду неотделима от любви ко всему че­ловечеству.

*Основные работы:* Руководство к образованию немецких учителей. М., 1956.

**Есипов** Борис Петрович (1894-1967)— педагог, доктор педагогических наук, профессор. Разрабатывал, проблемы дидактики. Большое место в научной деятельности Б.П. Есипова занимали вопроси методов и организационных форм обучения, теории уро­ка, классификации уроков но основным дидактическим задачам и -целям. Является автором руководства по дидактике для учителей начальных классов, учебников по педагогике для педучилищ и институтов, а также работ по вопросам воспитания и истории педагогики.

*Основные работы:* Дидактика. М., 1957; Самостоятельная работа учащихся на уроках. М., 1961.

**Занков** Леонид Владимирович (1901-1977) — педагог, психолог, дефектолог. Обосновал возможность применения в педа­гогических исследованиях разных видов педагогического экспе­римента. Впервые исследовал объективную закономерную связь между обучением и общим развитием детей; создал новую ди­дактическую систему начального обучения, направленную на общее развитие детей.

*Основные работы:* Наглядность и активизация учащихся в обучении. М., 1960; О предмете и методах дидактических иссле­дований. М., 1962; Дидактика и жизнь. М., 1968.

**Иванов** Игорь Петрович (1923-1989) — доктор педагогических наук, профессор. Разрабатывал идеи воспитания детей в коллективе, выдвинутые А.С. Макаренко и другими отечествен­ными педагогами. С 1950-х гг. вел педагогический эксперимент по организации коллективов детей и взрослых в школах я со­зданных им творческих объединениях. Один из авторов коммунарской методики.

*Основные работы:* Воспитывать коллективистов. М., 1981; Энциклопедия коллективных творческих дел. М., 1989.

**Каптерев** Петр Федорович (1849-1922) — педагог и психолог, профессор. Разрабатывал проблемы дошкольной педагогики и семейного воспитания, дидактики, истории русской педагогики, теории общего образования. Определил сущность и содержание, формы и методы образовательного процесса. Общим основанием педагогики считал антропологию. Обосновал необходимость вариативности общеобразовательных школ, дифференциации учебного процесса.

*Основные работы:* Задачи и основы семейного воспитания. СПб., 1913; История русской педагогики. СПб., 1915.

**Кершенштейнер** Георг (1854-1932) — немецкий педагог, профессор. Автор теории гражданского воспитания, которая из­ложена в книге «Понятие гражданского воспитания». Тесно свя­зывал гражданское воспитание с занятием определенной про­фессией. Способствовал введению активных методов обучения с широким использованием наглядных пособий, практических paбот, экскурсий.

*Основные работы:* Основные вопросы школьной организа­ции. Пг., 1920.

**Коменский Ян Амос** (1592-1670) — чешский мыслитель-гуманист, педагог, общественный деятель. В совершенствовании системы воспитания и образования людей видел один из путей исправления мира. Вопросы воспитания и обучения Коменский рассматривая в неразрывном единстве. Он призывал к широко­му (универсальному) образованию на основе родного, а затем и латинского языка — языка науки и культуры того времени. Ос­новные требования кобучению: раннее его начало, соответствие учебного материала возрасту ребенка. Считал, что разум челове­ка способен охватить все при последовательном и постепенном продвижении «веред, следуя от близкого к далекому, от извест­ного к неизвестному, от целого *к* частному. Теорию всеобщего, универсального образования изложил в «Дидактике», в которой частные вопросы образования рассматривал в связи с общими проблемами воспитания.

*Основные работы:* Великая дидактика. Мир чувственных ве­щей в картинках. Всеобщий совет об исправлении дел челове­ческих. Всеобщая мудрость (Пансофия). М., 1982.

**Корчак** Януш (наст, имя и фам. — Генрик Гольдшмит) (1878-1942) — польский педагог, детский писатель, публицист и общественный деятель. Выработал собственную концепцию детства и путей формирования ребенка как личности. Цель вос­питания — полное, свободное и гармоничное развитие внутренних сил и способностей каждого конкретного ребенка, формирование личности в духе идеалов добра, красоты и свободы, с внутренней самостоятельностью и чувством собственного достоинства. Корчак руководил детскими приютами, преподавал в Институте специальной педагогики, выступал как эксперт в суде по делам несовершеннолетних. В период гитлеровской оккупа­ции пытался сохранять «Дом сирот». Отклонив предложения о побеге, Корчак в августе 1942 г. вместе с 200 своими воспитан­никами и всем персоналом «Дома сирот» погиб в газовых каме­рах концлагеря Треблинкн.

*Основные работы:* Педагогическое наследие. М., 1990; Как любить ребенка. М„ 1990.

**Крупская** Надежда Константиновна (1869-1939) — теоре­тик и организатор советской педагогики и системы народного образования. В 1917-1920 it. участвовала в создании системы народного просвещения и разработке основополагающих доку­ментов. Отстаивала идеи отечественных педагогов о демократизацииуправления народным образованием. Н.К. Крупская под­черкивала роль школы как центра воспитательной работы с населением по повышению общей культуры.

С особым вниманием относилась к разработке теоретических основ деятельности детских и юношеских организаций. В под­готовке учителя H.К. Крупская считала основным связь педаго

1. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Общая педагогика: Учеб. пособ. / Под ред. В.А. Сластенина: В 2 ч. Ч. 1. М., 2002. [↑](#footnote-ref-1)
2. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. СПб., 2000. [↑](#footnote-ref-2)
3. Ведомости Съезда народных депутатов и Верховного Совета Россий­ской Федерации. 1992. № 30. Ст. 1797; Собрание законодательства Россий­ской Федерации. 1996. № 3. Ст. 150; 1997. № 47. Ст. 5341; 2000. № 30. Ст. 3120; № 33, Ст. 3348; 2001. № 1 (ч. 1). Ст. 2; № 53 (ч. 1). Ст. 5030; 2002. № 7. Ст. 631; № 12. Ст. 1093; № 26. Ст. 2517; № 30. Ст. 3029; № 52 (ч. 1). Ст. 5132; 2003. № 2. Ст. 163; № 28. Ст. 2892. [↑](#footnote-ref-3)
4. Подласый И.П. Педагогика, Новый курс. Учебник: В 2 кн. Кн.1. М., 1999. [↑](#footnote-ref-4)
5. Чернилевский Д.В., Морозов А.В. Креативная педагогика и психология. М., 2001. [↑](#footnote-ref-5)
6. Педагогика: Учебник / Под ред. П.И. Пидкасистого. М, 2002. [↑](#footnote-ref-6)
7. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития: Инновационный курс. Кн. 2. Казань, 1998. [↑](#footnote-ref-7)
8. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. М., 1999. [↑](#footnote-ref-8)
9. Педагогика / Под ред. Ю.К. Бабанского. 2-е изд. М., 1988. [↑](#footnote-ref-9)
10. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник: В 2кн. Кн. 1 М., 1999. [↑](#footnote-ref-10)
11. Дьяченко В.К. Новая дидактика. М., 2001. [↑](#footnote-ref-11)
12. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Общая педагогика: Учеб. пособ. / Под ред. В.А. Сластенина: В 2 ч. М., 2002. [↑](#footnote-ref-12)
13. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник: В 2 кн. Кн. 1. M., 1999. [↑](#footnote-ref-13)
14. Подласый И.П. Исследование закономерностей дидактического про­цесса. Киев, 1991. [↑](#footnote-ref-14)
15. Краевский В.В. Содержание образования − вперед к прошлому. М., 2001. [↑](#footnote-ref-15)
16. Педагогика: Учеб. пособ. / Под ред. П.И. Пидкасистого. М., 1998. С.218. [↑](#footnote-ref-16)
17. *Андреев В.А.* Педагогика: Учебный курс. 2-е изд. Казань, 2000. С. 307. [↑](#footnote-ref-17)
18. Дидактика современной школы: Пособие для учителей / Под ред. В.А. Онищука. Киев, 1987. С. 241. [↑](#footnote-ref-18)
19. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник. СПб., 2061. С. 299. [↑](#footnote-ref-19)
20. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа / Сб. документов по народному образованию. 1917-1973. М., 1974. [↑](#footnote-ref-20)
21. Симонов В.П., Черненко Е.Г. Десятибалльные шкалы оценки степени обученности по предметам: Учеб.-справ. пособ. М., 2002. [↑](#footnote-ref-21)
22. Коменский Я.А. Великая дидактика // Избр. пед. соч. М., 1955. С. 472. [↑](#footnote-ref-22)
23. Философами энциклопедический словарь. М., 1983. [↑](#footnote-ref-23)
24. *White P.* Civic virtues and public schooling: educating citizens for a democratic society. N.Y. L., 1996. [↑](#footnote-ref-24)
25. Values in education and education in values. L., 1996. [↑](#footnote-ref-25)
26. Караковский В.А. Стать человеком: общечеловеческие ценности − основа целостного учебно-воспитательного процесса. М., 1993.

    Шнекендорф З.К. Воспитание учащихся в духе культуры мира взаимопонимания, прав человека // Педагогика. 1999. № 2. С. 45-46. [↑](#footnote-ref-26)
27. Там же. С. 426-436. [↑](#footnote-ref-27)
28. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Общая педагогика: Учеб. пособ. / Под ред. В.А. Сластетина: В 2 ч. Ч. 1. М., 2002. С. 61-63. [↑](#footnote-ref-28)
29. О воспитании в духе международного взаимопонимания, сотрудниче­ства и мира и воспитания в духе уважения прав человека и основных сво­бод. 1974 г. ЮНЕСКО Рекомендации Генеральной конференция ООН по вопросам образования, науки и культуры. Париж, 1974. С. 4. [↑](#footnote-ref-29)
30. Классификация А.В. Зосимовского. [↑](#footnote-ref-30)
31. Подласый И.П.Педагогика: 100 вопросов — 100 ответов. М., 2001. С. 288-289. [↑](#footnote-ref-31)
32. Кульневич С.В.Педагогика личности: от концепций до технологий: М., Ростов-на-Дону, 2000. С. 120-127. [↑](#footnote-ref-32)
33. Маленкова Л.И. Воспитание в современной школе. М., 1999. [↑](#footnote-ref-33)
34. Методика КТД разработана И.П. Ивановым. [↑](#footnote-ref-34)
35. Полянская Н.Г. Формирование социальных ориентации подростков в детских и юношеских объединениях // Автореф. ... канд. пед. наук. М., 2002.С. 11. [↑](#footnote-ref-35)